

Лариса Орехова

РОЗВИТОК ЛІНГВОДИДАКТИЧНИХ ІДЕЙ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ – ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті доведено, що вивчення наукового педагогічного доробку вчених-лінгводидактів попередніх поколінь: Ф. І. Буслаєва, В. Миртова, М. О. Рибникової, С. Ф. Русової, І. І. Срезневського, К. Д. Ушинського, С. Х. Чавдарова, С. Т. Шацького може сприяти успішному вирішенню означеного нами кола питань. Зокрема, орієнтуючись на їх лінгводидактичні системи, що сформувалися під благодатним впливом української національної ідеології та етнічної педагогіки, можна досягнути значного покращення у формуванні мовної особистості сьогодення, сучасного педагога.

Ключові слова: лінгводидактичні ідеї, історичний досвід, методичні аспекти, комунікативна функція мовлення.

Актуальність нашого дослідження обумовлена концептуальними засадами мовної освіти, що визначаються Національною доктриною розвитку освіти України у ХХІ столітті й сучасними концепціями навчання державної мови. В аспекті означеного завдання розглядаються підходи щодо організації навчання викладачами української мови і літератури, враховуючи історичний досвід розвитку української лінгводидактики.

Аналіз досліджень, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми, дозволяє дійти висновку, що проблема мовленнєвого розвитку хвилювала методистів у всі часи, починаючи ще з дореволюційних часів (М. Ф. Бунаков, І. І. Срезневський, Є. І. Тихєєва, К. Д. Ушинський та інших). Тому на сучасному етапі перегляд історичного досвіду є безумовно необхідним для осмислення й вироблення нових підходів навчання української мови на всіх ланках освіти, особливо майбутніх сучасних учителів, що і виступає метою нашого дослідження.

Ще Ф. І. Буслаєв, автор першої наукової праці в історії методики «О преподавании отечественного языка», головне завдання школи бачив «у тому, щоб діти добре розуміли прочитане і вміли правильно висловлюватися усно і письмово» [1]. М. М. Соколов також відводив чільне місце розвитку мовлення, стверджуючи, що «навчати рідної мови – значить займатися – якщо не виключно, то переважно – розвитком мовлення учнів, не виключаючи, звісно, й елементарної грамоти». Він підкреслював, що «і елементарна грамота, і граматики, і пояснювальне читання – все «на потребу» розвитку мовлення, з яким і через яке кожен з цих розділів слугує загальній справі навчання рідної мови» [2].

Відтоді й до сьогодні пропонувалися різні підходи і різні шляхи розв'язання проблеми розвитку мовлення, хоча про розвиток умінь спілкуватися, тобто розвиток комунікативного мовлення, йшлося рідко. Засновник наукової педагогіки К. Д. Ушинський зазначав, що «навчання дітей вітчизняної мови має три мети: по-перше, розвинути в дітях ту природжену здібність, яку називають даром слова; по-друге, ввести дітей у свідоме володіння скарбами рідної мови; і, по-третє, домогтися засвоєння дітьми логіки цієї мови, тобто її граматичних законів у їх логічній системі» [2]. Видатний педагог підкреслював, що всі ці завдання мають реалізовуватися одночасно на основі принципу єдності та нерозривності процесів розвитку мовлення та мислення. Дар слова, в розумінні К. Д. Ушинського, – це сила, властива душі людини, але як будь-яка сила, тілесна чи душевна, вона міцніє і розвивається не інакше, як завдяки вправлянню. Для оволодіння зв'язним мовленням К. Д. Ушинський створив систему мовленнєвих логіко-стилістичних вправ. З метою розвитку усного мовлення, якому педагог надавав особливого значення, К. Д. Ушинський пропонував застосовувати різноманітні види бесід за картинками та у зв'язку з прочитаним, перекази. М. Ф. Бунаков, приділяючи велику увагу розвитку писемного мовлення, окрім звичайних письмових вправ, пропонував використовувати такі види роботи, як переказ, зв'язний опис малюнків за допомогою питань, творчі роботи, листування студентів із педагогом, що націлені на формування комунікативних умінь (писемна форма).

Однак аналіз методичної літератури свідчить, що в дореволюційний період розвиток усного мовлення розглядався переважно з боку розширення та уточнення словникового запасу та вміння будувати речення. Особлива увага приділялася розвитку писемного мовлення. Серед вправ широко використовувалися логічні та логіко-стилістичні вправи, а також письмові перекази, твори. Цікавими є погляди С. Ф. Русової на проблему розвитку українського мовлення [3]. Вона першою серед вітчизняних методистів у своїй педагогічній творчості торкнулася питання про необхідність розвитку комунікативного мовлення. У своїх працях С. Ф. Русова вказувала на те, що процес використання мови з комунікативною метою є досить складним, оскільки не тільки передає думки однієї людини іншій, але й порушує в другій її власну думку, викликає певну реакцію у слухача. При цьому вона зауважувала, що у навчанні мови поряд ідуть два взаємопов'язані, але водночас різні процеси – *знати* (мову) і *могти* (нею користуватися). Видатна освітянка виступала за розширення мовленнєвої практики на заняттях рідної мови, зазначаючи, що «людині треба давати можливість вільно висловлювати свої думки, а не лише слухати свого вчителя» [3]. На першому етапі навчання української мови вчитель, на думку вченої, «мусить викликати дітей на розмови», в ході яких «вони розповідають йому, як і де живуть, що їх оточує» [3],

оповідання на основі власного досвіду. С. Ф. Русова зазначала, що «як ходячи, дитина навчається ходити, так розмовляючи, дитина найкраще навчається мови» [3]. Серед прийомів розвитку мовлення, як особливо корисний, С. Ф. Русова називала драматизацію, як на рівні відтворення вивчених напам'ять рольових слів казки або іншого художнього твору, так і на рівні імпровізації, коли діти за кожен дійову особу говорять своїми власними словами й виразами» [3]. Великого значення для розвитку мовлення учнів С. Ф. Русова надавала підготовці та влаштуванню учнями вистав театру ляльок. На всіх етапах засвоєння української мови педагог радила приділяти велику увагу слуханню художніх творів як засобу збагачення словникового запасу. Таким чином, аналіз педагогічного доробку С. Ф. Русової дозволяє визначити її підходи до навчання мови як такі, що ґрунтуються на мовленнєвій діяльності.

У післяреволюційні 20–30-ті роки в працях таких методистів, як О. В. Миртов, М. О. Рибникова, С. Т. Шацький, основна увага продовжує зосереджуватися на розвитку писемного мовлення, зокрема написанні різноманітних творів. Водночас розвиток усного мовлення починає розглядатися як основа початкового навчання рідної мови. У зв'язку з цим деякі методисти (П. О. Афанасьєв, Є. Є. Соколова) звертаються до розвитку усного мовлення. Особлива увага надається спогадам про події на основі власного досвіду в «усних творах», роботі з малюнками та читанню художньої літератури, що використовувалися як засоби збудження творчої фантазії та емоцій учнів до висловлювання, драматизації (цей вид роботи детально розглядався в працях Є. Є. Соколової). Післяреволюційна методика, як констатує П. О. Афанасьєв, «питання про розвиток мовлення ставить настільки широко, що, не задовольняючись старим терміном «розвиток мовлення», вводить в арсенал методичної термінології новий термін – «культура мовлення», під яким розуміється «не просте набуття мовленнєвих навичок, а розвиток самого мовного чуття, що ґрунтується на усвідомленні норм побудови мовлення для найбільш успішного виконання «комунікативної функції», тобто функції спілкування співрозмовників» [4].

Як бачимо, проблема комунікативної функції мовлення порушувалася вже в 30-х роках, хоча з різних причин не набула свого розвитку. У 30-ті роки були видані перші програми (1933 р.) та підручники з української мови для початкових класів (1934 р.), за якими навчалося декілька поколінь протягом наступних 40-а років, а також перша «Методика викладання української мови в початковій школі» (1937 р.) С. Х. Чавдарова. У змісті програм з української мови для початкових класів 1933 р. наголос робився на практичному оволодінні мовою – набутті вмінь читати, говорити, писати, а також доступному дітям засвоєнні найпростіших знань граматики і правопису. У програмах для перших класів 1937–1945 рр. формування навичок читання і письма розглядалося як «основна передумова розвитку літературної вимови учнів».

Наголошувалося на розвитку вмінь передавати власні спостереження, робити узагальнення, висновки, витримувати послідовність викладу. Прийомами досягнення зазначеної мети були словникова робота з книгою, малюнками, спеціальні розмови з приводу прочитаного вдома або прослуханих книг, тобто передбачався розвиток зв'язного монологічного мовлення в процесі формування читацьких та граматичних умінь.

У працях С. Х. Чавдарова чільне місце відводилося роботі над словом, удосконаленню граматичних умінь, а також збагаченню словникового запасу новими словами, попередженню й усуненню лексичних жаргонізмів, діалектних і просторічних слів. Методист розглядав вивчення граматики як основний засіб розвитку мовлення, який «покаже учням, у яких зв'язках у реченні перебувають певні слова, а відтак учні навчаться правильно вживати рід прикметників, відмінки іменників, прикметників тощо» [2]. Таким чином, С. Х. Чавдаров основну увагу приділяв формуванню частковомовленнєвих умінь (граматичних, лексичних, звуковимовних) у процесі засвоєння мовного матеріалу.

Так усталився граматичний підхід. Як бачимо, характерним для радянської методики викладання мови було обмеження мовленнєвої практики, ізолювання навчання мови від комунікативного мовлення, результатом чого є лише теоретичне засвоєння мовної системи. Такий підхід до навчання мови має назву системно-мовний, оскільки в основу навчання покладено вивчення мовної системи. Як свідчать спостереження за навчально-виховним процесом на уроках рідної мови, застосування системно-мовного підходу існує в шкільній практиці й досі.

Ще на початку 70-х р. М. Р. Львов критикував однобокий підхід до вивчення мови, загострюючи увагу на відмінностях понять «мова» (теоретичні знання, які можна спостерігати та засвоювати) і «мовлення» («творча діяльність, у процесі якої залежно від конкретної ситуації, від теми, від мети спілкування, від психофізичних особливостей мовця визначається, яке слово рідної мови він обере, як побудує речення в цей момент» [1]). Учений запевняв, що «якщо будувати роботу в школі однобоко, маючи на меті лише вивчення курсу граматики та правопису, не турбуючись про розвиток «дару слова» або навпаки, то відбудеться навчання теорії без практики або практики без теорії, що не може дати позитивних результатів» [1].

Лінгвістичні дослідження 70–80-х років зумовили потребу перегляду та вдосконалення методичних засад навчання мови. Теорія лінгвістики тексту стала теоретичною основою розвитку зв'язного мовлення, зокрема породила ідею взаємопов'язаного навчання мови і мовлення, яка отримала розвиток у роботах М. С. Вашуленка (текст як основа розвитку мовлення), Л. О. Варзацької (взаємопов'язане навчання розповідей, описів, міркувань), І. А. Головка (тексти-міркування), Л. М. Міненко (зв'язні висловлювання різних типів на основі спостережень у природі),

В. О. Собко (тексти-описи), та ін. У зв'язку із цим до програм з української мови було включено розділ «Текст», який розглядався як основа розвитку правильного, логічного і змістовного монологічного мовлення.

В українській методиці розвиток мовлення пропонувалося здійснювати на основі комплексного підходу шляхом роботи над усіма його чинниками, однак ця робота не мала комунікативного спрямування. На сьогодні розроблені окремі аспекти методики розвитку мовлення, зокрема розвиток орфографічних умінь у взаємозв'язку з орфоепічними (М. С. Вашуленко); граматичного ладу мовлення (Н. А. Гац); збагачення словникового запасу експресивною лексикою (К. І. Пономарьова); розвиток монологічного мовлення (А. С. Зимульдінова), комплексний підхід до розвитку мовлення (М. О. Орап), формування комунікативно-мовленнєвих умінь засобами службових частин мови (Г. С. Демидчик) та ін.

У кінці 80-х років, поряд із розвитком ідеї взаємопов'язаного навчання мови і мовлення, у методиці почав набирати популярності функціонально-стилістичний або функціонально-мовний підхід до вивчення мови, початок якого поклала Т. О. Ладиженська. В Україні він розроблявся в працях методистів середньої й вищої школи (В. Я. Мельничайко, Л. М. Паламар). Як вважають автори цього підходу, його особливістю є те, що він передбачає формування мовленнєвих умінь на основі аналізу та засвоєння функціонування мовних одиниць у мовленні.

У плані функціонально-стилістичного підходу до розвитку комунікативного мовлення школярів цікавою є праця Н. О. Головань [4], у якій науковець дослідила особливості монологічного мовлення. Дослідниця пропонує цілеспрямовано навчати студентів орієнтуватися в ситуаціях спілкування. При цьому важливого значення надає колективному аналізу ситуації спілкування, її умов (де і коли відбувається спілкування, вік співрозмовників, їх настрої, сфера компетенції в темі комунікації) і визначення, у такий спосіб, найбільш доцільної комунікативно-мовленнєвої поведінки для досягнення мети спілкування, стилістичних особливостей майбутнього висловлювання, складання монологів на цій основі.

Інша дослідниця – В. І. Бадер – вважає, що «цілеспрямоване практичне ознайомлення із елементами функціональної стилістики шляхом застосування граматико-стилістичного аналізу тексту, виконання спеціальних граматико-стилістичних вправ здійснить позитивний вплив на формування комунікативно-стилістичних умінь, необхідних для свідомої побудови стилістично диференційованих висловлювань» [1].

Паралельно із функціонально-стилістичним підходом до навчання мови, у методиці окреслився «прагматичний» оберт (у міжнародному масштабі) або так звана «комунікативна революція», яка породила комунікативний або комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення мови.

Спочатку цей підхід активно розроблявся в методиці навчання другої мови: іноземної (І. Л. Бім, О. Г. Квасова, А. А. Мироліубов, Ю. І. Пассов, І. Д. Салістра, Л. П. Щерба), російської мови як іноземної (О. Д. Митрофанова, Р. Олрант, Г. Е. Піфо, Т. В. Рябова, С. Савіньон, В. Л. Скалкін, Е. Ю. Сосенко, О. М. Шахнарович, Г. А. Яббаров), російської та української мов як других у навчальних закладах України (М. І. Пентиліук, М. Б. Успенський, О. Н. Хорошківська, В. А. Трунова). Згодом з'явилися спроби застосування комунікативного підходу для навчання рідної мови, зокрема російської (М. Т. Баранов, Л. В. Давидюк, В. І. Капінос, О. Ю. Купалова, Т. О. Ладиженська, О. В. Єфименко та ін).

У 1997 р. з'явилися перші наукові публікації українських методистів, у яких порушується проблема навчання української (рідної) мови на основі комунікативному підходу. Зокрема, М. І. Пентиліук [1] було критично оцінено чинну шкільну практику навчання, в процесі якої діти, засвоївши словниковий склад мови, фонетичну і граматичну системи, на що орієнтують чинні програми, не здатні використовувати ці знання для спілкування, яке «залишається на низькому рівні, зводиться до примітивного повсякденного спілкування», діти вдаються до російської мови або суржика двох мов [1, с. 11]. Методист зазначила, що спосіб вирішення зазначеної проблеми полягає у «практичній комунікативній спрямованості навчання, яка передбачає не лише кількісні переваги практики над лінгвістичною теорією, а, насамперед, навчання спілкуватися, створення таких умов на уроці, які б спонукали дітей висловлюватися, розмовляти з однокласниками рідною мовою» [1, с. 11].

На цю ж проблему вказувала і О. Н. Хорошківська [4]. Окрім того, науковець звернула увагу на актуальну сьогодні проблему навчання комунікативного мовлення дітей, які навчаються в школах з українською мовою, а в побуті спілкуються російською. Як зазначила дослідниця, такі діти «пишуть, читають, але не розмовляють, поза уроками відразу переходять на російську мову», на уроках «школярі вправляються у складанні окремих речень, ... невеликих текстів, які, однак, ніяк не впливають на розвиток навичок спілкуватися українською» [4].

Стрижневою метою вивчення рідної мови на сучасному етапі розвитку освіти є формування комунікативної компетенції. Спосіб ефективного розв'язання проблеми розвитку комунікативного мовлення українські вчені-методисти – Т. К. Донченко, М. І. Пентиліук, Г. Т. Шелехова (середня, старша та вища школа), – вбачають у комунікативному або комунікативно-діяльнісному підході до навчання мови, який Т. І. Капітонова та А. І. Щукін [1] визначають як «напрямок сучасної методики, який спирається на положення теорії діяльності», що «як об'єкт навчання розглядає мовленнєву діяльність та передбачає максимальне врахування національних, вікових, індивідуально-психологічних особливостей учня як особистості в процесі навчання». Ці

автори також зауважують, що організація процесу спілкування розглядається у контексті цього підходу як навчальна діяльність.

Сьогодні потреба у вирішенні зазначеної проблеми постає особливо гостро, оскільки всі нові освітні документи орієнтують на розвиток українського комунікативного мовлення. У Державних стандартах вперше виокремлюється комунікативна лінія, а програми спрямовують на розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності, як усної форми (слухання-розуміння та говоріння), так і писемної (читання та письмо). Серед програмових вимог, які висуваються до розвитку мовлення, підкреслюється і важливість формування на всіх ланках освіти культури спілкування. Її слід розуміти як «доречне використання формул мовленнєвого етикету, вміння уважно слухати співрозмовника, призупиняти своє мовлення для того, щоб дати можливість висловитись іншому, погоджувати свої репліки з тим, що сказав співрозмовник, в умінні сказати йому добре слово, висловити критичне зауваження в такій формі, щоб нікого не образити і т. Ін.» [2].

Таким чином, аналіз навчально-методичної літератури з проблеми дослідження свідчить, що проблемі формування комунікативного мовлення у вітчизняній методиці приділялася увага вчених, починаючи з 1908–1910 рр., однак з 30-х рр. до 2000 р. основна увага школи була спрямована на засвоєння мовних знань. Перспективи подальших розвідок вбачаємо у вивченні історичного досвіду інших лінгводидактів цього періоду.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Загнітко А. П. Основи мовленнєвої діяльності : навчальний посібник / А. П. Загнітко, І. Р. Домрачева. – Донецьк : Український Культурологічний Центр, 2001. – 56 с.
2. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М. : ППСИ, Воронеж : Издательство НПО «МОДЕК», 2001. – 432 с.
3. Кузьмин Е. С. Руководитель и коллектив: Социально-психологический очерк / Е. С. Кузьмин, И. П. Волков, Ю. Н. Емельянов. – Ленинград : Лениздат, 1974. – 167 с.
4. Лихачев Б. Т. Педагогика. Курс лекций: Учебное пособие / Б. Т. Лихачев. – Москва : Прометей, Юрайт, 1998. – 464 с.
5. Шпалинский В. В. Активные методы обучения и их роль в подготовке современного педагога // Психолого-педагогические основы подготовки будущего педагога в университете : сборн. научн. труд. / В. В. Шпалинский. – Днепропетровск, 1995. – С. 128–129.