зміст, критично ставитись до якості своєї роботи тощо, а кожна наукова праця має виконуватися на високому рівні з дотриманням усіх вимог щодо її написання й оформлення.

Таким чином, вивчення науково-педагогічної діяльності викладачів педагогіки Київського університету є необхідним напрямом роботи для сучасних дослідників, оскільки, він орієнтує на зразки їх поведінкової діяльності, шляхи вирішення проблем, досягнення успіхів і забезпечення власного духовно-морального та професійного росту. Названі нами особистості С.С. Гогоцький, С.А.Ананьїн, Й.Б. Селіханович, Я.Б. Резнік, С.Х. Чавдаров, М.М. Грищенко, Д.Л. Сергієнко, А.М.Алексюк займались викладанням педагогічних дисциплін та розробкою навчальних видань, встановленням міждисциплінарних зв'язків. Серед напрямів їх діяльності вирізняються науково-дослідний, управлінський, громадський, просвітницький. Для педагогів-практиків ознайомлення з таким досвідом шляхом аналізу праць учених, які його пізнавали і описували після попереднього опрацювання документів та інших джерел, є поштовхом до вироблення нових підходів щодо забезпечення навчально-виховної та управлінської діяльності в галузі освіти.

Література

1. Історія Київського університету (1834 – 1959) / За ред. О.З. Жмудського. – Київ, 1959. - 629 с.
2. Завгородня Т.К. Проблеми педагогіки: історія, сучасність, перспективи / Завгородня Т.К. – Івано-Франківськ: видавець Третяк І.Я., 2008. – 428 с.
3. Кловак Г.Т. Педагогіка наукової школи: Навчально-методичний посібник для вищих педагогічних навчальних закладів / Г.Т. Кловак . – Чернігів: ЧДЦ науково-технічної і економічної інформації, 2004. – 208 с.
4. Марушкевич А.А. С.А.Ананьїн (1873-1942): Педагогічні ідеї / А.А. Марушкевич, Н.В.Кошечко. – Київ: Обрії, 2011. – 152 с.
5. Сава Христофорович Чавдаров: до 120-річчя від дня народж.: біобібліогр. покажч. / Нац. акад. пед. наук України, Держ. наук.-пед. б-ка України ім. В. О. Сухомлинського; [упоряд.: Пономаренко Л. О., Пєєва С. П., Айвазова Л. М.; авт. вступ. ст.: Березівська Л. Д., Бондар Л. С. ; наук. консультант Березівська Л. Д.; наук. ред. Рогова П.І.].– К.: Нілан-ЛТД, 2012.– 213 с.
6. Соціально-педагогічні ідеї освітян XIX – XX століття: Колективна монографія / А.А.Марушкевич,Н.М.Кузьменко, Н.В.Кошечко, Н.В.Постоюк. - Київ: Обрії, 2012. – 129 с.

Марушкевич А.А. Науково-педагогічна діяльність викладачів педагогіки Київського університету: історико-педагогічна аналітика

Анотація. *В статті акцентується увага на окремих напрямах змісту науково-педагогічної діяльності викладачів педагогіки Київського університету для втілення їх актуальних ідей у навчально-виховну практику наших сучасників.* ***Ключові слова****: Київський університет, викладачі, педагогіка, навчально-виховна практика.*

Марушкевич А.А. Научно-педагогическая деятельность преподавателей педагогики Киевского университета: историко-педагогическая аналитика

Аннотация. *В статье акцентируется внимание на отдельных направлениях содержания научно-практической деятельности преподавателей педагогики Киевского университета для внедрения их актуальных идей в учебно-воспитательную практику наших современников.****Ключевые слова****: Киевский университет, преподаватели,педагогика, учебно-воспитательная практика.*

Marushkevych A. Scientific and pedagogical activities of Pedagogy teachers in Kiev University: historical and pedagogical analysis

Annotation. *This article deals with the directions of the contents of scientific and pedagogical activities of teachers of Pedagogic of Kyiv University for using their ideas in educational and upbringing practice of our contemporaries.* ***Key words:*** *Kyiv University, teachers, Pedagogic, educational and upbringing practice.*

КАЛМИКОВА Л.О.,
Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова,
м. Київ

УДК 378:81'23

ВИЩА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА: ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ТА ШЛЯХИ ЇХ ВИРІШЕННЯ

Постановка і актуальність проблеми. Полілінгвальна комунікація у сучасному суспільстві актуалізує такі складні й дискусійні освітні мовні питання, як білінгвізм і багатомовність у студентському соціумі. Тому варто звертатися до впровадження в практику роботи викладачів ВНЗ педагогічних технологій і методик вищої освіти з урахуванням сучасних нейро- і психолінгвістичних знань, що розкривають феноменологію такого багатовимірного явища, як мова і її роль у життєдіяльності студента.

Важливою сучасною наукою, яка на великому доказовому експериментальному матеріалі допомагає зняти гострі дискусійні мовні питання у вищій освіті й толерантно і коректно вирішити проблему вибору кожним студентом мови навчальної комунікації, є нейролінгвістика. Нейролінгвістика – частина психолінгвістики, що має свої, цілком сформовані межі й структуру, також завдання – установлювати зв'язок між мовними й когнітивними процедурами та зонами мозкової діяльності, що забезпечують такі процеси. Саме таким чином авторитетний російський нейролінгвіст зі світовим ім'ям – Т.В. Чернігівська – визначає предмет дослідження цієї науки [14]. Інтерес до психо- й нейролінгвістики в останні десятиліття продовжує зростати як у вітчизняній,

так і у світовій науці. Це обумовлено не лише успіхами в експериментальних розвідках, що дозволили вивчати мовленнєву і розумову діяльність за допомогою таких неможливих раніше методів, як «функціональне карткування мозку» (Т.В. Чернігівська), але й усвідомленою нарешті необхідністю уведення психо- і нейролінгвістичних знань у професійний ужиток викладачів ВНЗ і фахівців-практиків – освітян.

Необхідність уключення в навчальні плани гуманітарних та деяких інших природничих спеціальностей ВНЗ і перепідготовки викладачів вищої школи курсу «Психолінгвістика» і «Нейролінгвістика» зокрема очевидна: фахівець будь-якого профілю, який має справу з мовленнєвими й іншими вищими психічними функціями людини (як і будь-який викладач вишу), не може адекватно й ефективно працювати ні в теоретичній науці, ні в практичних, зокрема освітніх, галузях, не знаючи основних принципів організації мовленнєвих і розумових функцій, їх фізіологічного і нейропсихологічного базису й еволюції, методів вивчення і, нарешті, нейролінгвістичного і психологічного аналізу основних видів мовленнєвої діяльності студента.

Отже, **мета статті** полягає у висвітленні окремих нейролінгвістичних, психолінгвістичних і соціальних аспектів білінгвізму і полілінгвізму та урахуванні їх у вищій школі.

Виклад основного матеріалу. Психофізіологічно мова і свідомість описуються в нейролінгвістиці як своєрідний координатор уваги і розумових дій, що забезпечуються досить розгалуженою нейронною системою мозку, який не є лише мільярдною сукупністю нейронів і їх зв'язків, а ще й індикатором індивідуального досвіду, що сформував цей інструментарій (наш мозок) і налаштував його. Сприйняття – це активне набуття знань і конструювання світу [14]. Але це лише один із можливих аспектів вивчення нейролінгвістики. Сьогодні, зазначає Т.В. Чернігівська, неначе всі погоджуються, що суб'єктивні стани й *усі психологічні, у тому числі мово-мовленнєві феномени* (свідомі й підсвідомі), породжуються нейронними мережами, що очевидно є тими адресатами, які інтерпретують «тексти» або хоча б просто «прочитують» їх. Мозок – складна в усіх аспектах структура. Питання про те, які саме процеси закладено в ньому генетично і якою мірою, а головне – як саме зовнішнє середовище і досвід сприяють актуалізації мозкової діяльності, залишається, як і раніше, відкритим [13]. Мовно-мовленнєві нейронні мережі, що утворилися в процесі оволодіння рідною мовою на дошкільному і шкільному етапах онтогенезу, – це результат тривалої і складної мовленнєво-мисленнєвої активності індивіда і тісно пов'язаною з нею психодинамічною, когнітивною, комунікативною, емоційно-вольовою функціональною активністю.

Нейролінгвістичні наукові галузі дають знання викладачам і управлінцям у галузі освіти про те, як відбувається робота кожного з відділів нейронної системи в цілому, як перерозподіляється активність нейронних потоків у корі головного мозку, як саме і чому відбувається формування у студентів нових мовленнємовних функціональних зв'язків при білінгвізмі й полілінгвізмі, як впливає на ці процеси інформація, що надходить ззовні, яка роль генетичних чинників, що містяться в основі когнітивної і мовної компетенцій, що з того зовнішнього світу, який сприймається і до якого пристосовуються, належить йому, а що генерується в корі головного мозку, тобто, що породжує їхній мозок. Зазначимо, що питання про розподіл суб'єкта й об'єкта в нейролінгвістиці залишається головним [14].

Мозок людини має увесь час визначати, що, у якому порядку, коли і де відбувається, порівнювати й складати об'єктивну (наскільки це можливо) картину світу. Різні процеси в корі головного мозку, як зазначають нейролінгвісти, протікають з різною швидкістю, утворюючи так звані «тимчасові вікна», які дозволяють класифікувати інформацію, що надходить. На щастя, наш мозок має певну захисну функцію, тобто систему «фільтрів», які не пропускають різного роду «непотрібну» інформацію. Мало того, такі «фільтри» відіграють роль прискорювачів або уповільнювачів процесів сприймання. Як мінімум, мовна (білінгвальна або полілінгвальна) свідомість є більшим ніж одним способом обробки інформації. Але не всі вони усвідомлюються (тобто, можуть і не належати до процесів свідомості) і не піддаються обчисленню в традиційному сенсі. Т.В. Чернігівська щодо цього наводить вислів Б.Паскаля, який писав, що розум діє повільно, ураховуючи багато чинників і принципів, тому щохвилини втомлюється і «роззосереджується», не маючи можливості одночасно утримати їх. Почуття діє інакше: миттєво і завжди [7].

У представників нейронауки ідея модулярності (окремості) мовно-мовленнєвих функцій має тривалу історію, але досі не є загальновизнаною. Більше того, саме функціональне карткування мозку дає підстави стверджувати, що мозок має складну організацію: одні мовні зв'язки є сталими, можливо, співвідносяться з модулярністю, а інші – змінними (тимчасовими), такими, що забезпечують компенсації, перебудови й адаптацію до мовленнєво-мовного середовища, яке швидко змінюється [13]. У зв'язку із цим питання про оперативне формування в студента саме мовних функцій іншою мовою при зміні рідної мови навчання у ВНЗ не тільки не остаточно вирішене, але й стає все більш складним для освітньої практики вищої школи, оскільки плавний і гармонійний перехід студента з однієї мови спілкування на іншу вимагає чітких теоретично розроблених стратегій і тактик «занурення» його в нове мовне освітнє середовище, формування в його свідомості нової картини світу, детермінованою мовою, якою здійснюється навчання. Ще Л.В. Щерба наполягав: дійсність сприймається в різних мовах по-різному [15]. Найвідомішими дослідниками, які постулювали подібні ідеї, є, звичайно, Сепір і Уорф (їхні імена пов'язуються з появою гіпотез мовної відносності). Хоча писали про це й інші мислителі минулого, зокрема Вітгенштейн, котрий стверджував: світ людини такий, якою є його мова [1]. В. Гумбольд спостеріг таку закономірність: сприйняття і діяльність людини залежать від її уявлень, тому ставлення до предметів і явищ чи їх сприйняття цілком обумовлене мовою. Вивчення іноземної мови, на думку В. Гумбольда, можна було б уподібнити до нового розуміння традиційного світобачення [2].

Студентські особистісно-смислові утворення, обумовлені різними рідними мовами, мають і відповідну культурну «серцевину», єдину для всіх носіїв певної мови – членів соціальної групи або спільності – зафіксовану в понятті «*мовні значення*» на відміну від *особистісного смислу.* Іншими словами, можна разом з індивідуальними варіантами картини світу обговорювати систему інваріантних образів світу, точніше,

абстрактних моделей, що описують загальні риси в баченні світу різними людьми. Такий інваріантний образ світу при зміні мови спілкування на іншу під час навчання у ВНЗ буде безпосередньо співвіднесений із мовними значеннями нерідної мови, іншими соціально виробленими чинниками, а не з особистісно-смисловими утвореннями, детермінованими рідною мовою.

З теоретичної точки зору, таких інваріантних картин світу може бути багато – в кожного із студентів, які почали навчання у ВНЗ нерідною мовою. Усе залежатиме від соціальної структури студентського соціуму, культурних і мовних відмінностей у ньому. Отже, навчання студентів нерідною мовою може бути визначене не тільки як процес формування в них інваріантних картин дійсності, соціально й когнітивно адекватних до реального світу, здатних служити орієнтовною основою для ефективної діяльності студентів у ньому, а й, передусім, як нейропсихологічний процес утворення нових нейронних зв'язків у корі головного мозку, спроможних забезпечити студентові адекватне сприймання й розуміння навчальної інформації, повноцінне спілкування мовою інституціональної освіти. Проте зрозуміло, що для утворення таких зв'язків потрібний час. Як породження, так і перебіг нейронних процесів, як відомо, не підпорядковуються офіційним освітнім вимогам: навчання ведеться усім однією мовою з першого вересня, з моменту вступу студента у ВНЗ.

Детальний аналіз цієї проблеми з огляду на глотогенез, оволодіння мовою та нейролінгвістичний полілінгвізм знаходимо в А.Г. Козинцева [4], який відзначає роль різних частин головного мозку людини у функціонуванні мови, зокрема те, що в минулому, коли мовні функції локалізувалися тільки патолого-анатомічно, було природним ототожнювати зони Брока і Вернике, сполучені дужкоподібним сплетінням, з гіпотетичним мовленнємовним органом. Застосування нових методик, що дозволяли працювати із «живим» мозком, виявило настільки різну інформацію, що від колишніх теорій слід було відмовитися. Від них не залишило і сліду. Міжпівкульна асиметрія виявлялася набагато менш виразною, чим вважалося донедавна. У процесі онтогенезу (не лише в дітей, але й у дорослих) «…мова ніби блукає по корі, вибираючи, залежно від обставин, де їй «укорінитися». У маленьких дітей утрата навіть більшої частини лівої півкулі не перешкоджає засвоєнню мови. Знання двох різних мов «…вважають за краще не перетинатися в корі, а вибирають або різні ділянки однієї півкулі, або різні півкулі. І не лише кори головного мозку. Роль підкірки в мовній функції важливіша, ніж здавалося раніше [4, с. 41–42]».

Яким чином локалізуються мовні функції в корі головного мозку людини? Нейролінгвістами встановлено, що правій і лівій півкулям притаманні характерні тільки для кожної з них мовленнєво-мовні функції [6; 11; 12].

Мовленнєво-мовні функції лівої півкулі	**Мовленнєво-мовні функції правої півкулі**
Упізнання і класифікація слів, сприйняття квазіслів, забезпечення структурно-класифікаційного підходу, опора на власне мовні зв'язки при обробці лексичного матеріалу. Поверхневі (остаточно оформлені в граматичному і фонологічному відношенні висловлювання). Актуалізація валентностей слів, словозміна, словотворення, можливості синтаксичної структуризації висловлювань, тобто той прошарок лексики, який потрібний для формування складних граматичних конструкцій, – дієслова, формально-граматичні і слова замінники. Концептуальність породжуваних текстів. Системні стосунки в мові. Здатність до узагальнень, абстракцій, побудови суджень. Породження розгорнутих і складних синтаксичних структур.	Ідентифікація слів на основі їх перцептивних, а не фонемних ознак, упізнання рукописних слів, розуміння слів мовою глухонімих, упізнання ієрогліфів, переважне сприйняття конкретних слів; при обробці лексичного матеріалу орієнтація не на власне лінгвістичні характеристики, а на денотати, що стоять за словами, образи позитивно або негативно емоційно забарвлені. Глибинні структури, співвідносні з онтогенезом (найбільш ранні етапи мовленнєпорождення – мотив, інтенція, смислове синтаксування). Наповнення сприйманих і породжуваних висловлювань конкретним предметним змістом: іменна лексика, віддзеркалення індивідуально-особистого досвіду, чуттєві враження. Спирається на референт для слів і на позицію імені для фраз. Мова конкретна й образна: його лексика предметна, «речова», у ній відображені безпосередні чуттєві враження. Його структура елементарна, майже асинтаксична.

Фізіологічні механізми обох півкуль забезпечують різні аспекти мовленнєвої діяльності, а не дублюють одна одну. Участь півкуль в організації мовної функції здійснюється постійною і гнучкою їх взаємодією, забезпечуючи можливість створити цілісний чуттєвий образ світу [6, с. 6–7; 11]. Т.В. Чернігівська додає до цього: «На відміну від даних, отриманих іншими авторами на здорових реципієнтах і на хворих афазіями, наші дослідження свідчать про наявність не однієї, а двох ієрархій складності граматики – право- і лівопівкульної [12].

У зарубіжній психолінгвістиці існує думка про генетично обумовлену «когнітивну структуру» в трактуванні Н. Хомського (універсальну граматику), а також «мову мислення», постульовану С. Пінкером. Ці дослідники допускають наявність «мовних генів» й особливого «мовного органу». Відмінності цих ідей тільки в трактуванні способів виникнення цього органу (за Хомським, це макромутація, а за С. Пінкером – це поступова, дрібна мутація і природний відбір) [13]. З урахуванням результатів досліджень останніх років А.Г. Козинцев, розглядаючи проблему локалізації мови в мозку людини, повністю відкидає саму можливість існування автономного «мовного органу». «Насправді, ніякого мовного органу в людському мозку не

виявлено» [4, с. 42]. При враженні полосатого тіла, що в підкорці мозку, рідномовне мовлення може зруйнуватися, а мова, засвоєна пізніше, – зберегтися. Важливий не лише порядок засвоєння мов, але й їхній лад: у носіїв аналітичної мови руйнування зони Брока може призвести до важкої афазії, а в носіїв синтетичного мовлення в межах тієї ж мовної системи – ні (у них особливо уразлива зона Вернике). Зрозуміло, що такі відмінності не можуть бути природженими [4, с. 41–42].

Отже, при обговоренні питань мозкової організації мовних і мовленнєвих функцій науковці стикаються з опозицією наукових підходів, що зводиться до схеми: детермінізм (= природженість мови) проти «хаосу», тобто концепції навчіння на основі частотностей, прогнозу і передбачуваності. Проте, як зазначає Т.В. Чернігівська, ні у кого з фахівців не викликає заперечень положення про те, що мозок, забезпечуючи вищі психічні, особливо мовні, функції, здійснює відповідні математичні обчислення. Очевидно, що мозок оперує якимись списками, що сформувалися в процесі природного і спеціалізованого навчання, із наборами різноманітних правил, частина з яких, найбільш універсальних і таких, що поширюються на всі мови, можливо, є природженими. Під такими правилами розуміють специфічні алгоритми, що забезпечують тільки мовні процедури [13].

З точки зору нейролінгвістики, процедури, необхідні для функціонування мов як системи, базуються на двох складових: 1) наповнення, зберігання і «витягування» з пам'яті деяких організованих списків (слів, морфем, граматичних структур, композицій із різних мов тощо з позначками, наприклад, про частотність); 2) наявності адекватно сформованих правил поводження із цими утвореннями [14].

Розглянуті нейролінгвістичні аспекти монолінгвізму, білінгвізму і полілінгвізму дозволяють проаналізувати деякі психолінгвістичні й психолінгводидактичні проблеми навчання й оволодіння студентами нерідними мовами у ВНЗ. Цей підхід у науці був уперше сформульований І.О. Зимньою і О.О. Леонтьєвим в 1969 році. Вони визначили навчання нерідної мови, як: 1) навчання мовленнєвої діяльності за допомогою нерідних мов; 2) оволодіння мовою як навчанням мовленнєвому спілкуванню за допомогою цієї мови. Вивчення нерідної мови є не що інше, як навчання мовленнєвої діяльності за допомогою цієї мови. Пізніше вчені зробили висновок, що точніше в цьому сенсі стверджувати про оволодіння мовою як навчання мовленнєвому спілкуванню за допомогою другої (нерідної) мови. Проте, як вважають ці науковці, наведені формулювання є взаємодоповнюваними, означаючи і навчання діяльності, і навчання спілкуванню, і навчання дещо іншому [5]. А що саме? Що під цим психолінгвістами мається на увазі?

Будь-яка діяльність, у тому числі й мовленнєва (незалежно від мови), у психологічному плані «облаштована» однаково. Чим же відрізняється мовлення другою мовою від мовлення рідною?

По-перше, своєю орієнтувальною ланкою. Щоб побудувати висловлювання, носії різних мов повинні виконати аналізи ситуації, цілей, умов мовленнєвого спілкування і таке інше. По-друге, і це головне, відрізняється також операційним складом висловлювання (мовленнєвої дії), тими мовленнєвими операціями, які повинен виконати мовець, щоб побудувати висловлювання з одним і тим же змістом, однією й тією ж спрямованістю, тобто таке, що відповідає одній і тій же мовленнєвій дії.

Мовленнєві операції, що здійснюються нерідною мовою, як і будь-які інші операції, можуть бути сформовані у студентів подвійним способом. Або шляхом наслідування, і (або) «проб і помилок», тобто пошукової діяльності, у ході якої відбувається «підлаштування» операцій до умов навчальної діяльності і її мети, або способом свідомого, навмисного і довільного здійснення мовленнєвої операції на рівні актуального усвідомлення, тобто як акту діяльності або дії, з наступною автоматизацією і включенням у складнішу дію. Опанувати всі мовленнєві операції нерідною мовою тільки першим або тільки другим способом неможливо: на практиці використовуються завжди обидва способи. Інше питання, який з них є в тому або в іншому випадку домінуючим. Особливо чітко вибір такої домінанти прослідковується в навчанні студентів ВНЗ іноземній мові [5]. Є два протилежні підходи до такого навчання: традиційний (методика «підлаштування» і наслідування) і діяльнісний, розроблений у межах Московської психолінгвістики (останній є майже загальноприйнятим нині в українській освіті) [5].

І нарешті, що таке оволодіння мовою? По суті, у змісті цього поняття, як воно вживається у психолінгвістичній літературі, входить три різні, дотичні, але не споріднені поняття. Це, по-перше, природне оволодіння рідною мовою. По-друге, це вторинне усвідомлення рідної мови, що, зазвичай, пов'язується з метамовною підготовкою у ВНЗ. І нарешті, це оволодіння нерідною мовою – тією або іншою іноземною мовою. Воно може бути спонтанним, наприклад, у двомовному російсько-українському або українсько-татарському середовищі, узагалі багатомовному середовищі (феномен «закарпатського двору»: в Ужгороді студенти, спілкуючись зі своїми однолітками різних національностей, тією чи іншою мірою опановували і російську, й угорську, й українську, і румунську, і інші мови). Але оволодіння мовою може бути спеціально спланованим, контрольованим і керованим, наприклад, під час оволодіння близькоспорідненою або іноземною мовою у ВНЗ. Саме в цьому випадку, зазвичай, ідеться про навчання мови або викладання мови. Перехід з однієї мови на іншу з огляду на нейропсихологічні підходи означає перехід з однієї нейронної мережі на іншу, функціонально відповідної до тієї чи іншої мови.

І ще один (найважливіший) психолінгвістичний аспект, що дозволяє викладачам і управлінцям ВНЗ усвідомити всю складність оволодіння нерідною мовою в університетському навчанні, нарешті зрозуміти неможливість директивного підходу до оволодіння студентами другою мовою. У психолінгвістиці існує вже давно доведений факт: мова є системою орієнтирів, необхідних для діяльності в матеріальному і соціальному, одним словом, предметному світі. Чи використовує студент цю систему для власного орієнтування або забезпечує за її допомогою орієнтування інших студентів – питання не таке принципове. Адже спілкування, комунікація різними мовами – це, у першу чергу, не що інше, як спосіб унесення тієї або іншої корекції в картину світу співрозмовника (ситуативної, фрагментарної і в той же час безпосередньої, тобто картини «великого» світу, або глобального, але такого, що вилучений із реальної діяльності і реального переживання

цього світу, тобто образ «малого» світу, світу абстракцій). Відповідно, засвоєння другої мови є переходом на новий образ світу, необхідний для взаєморозуміння і співпраці з носіями іншої мови й іншої культури. Щоб мова могла служити засобом спілкування, за світосприйняттям має стояти єдине або схоже розуміння реальності. І навпаки: єдність розуміння реальності й узгодженості дій у ній мають своєю передумовою можливість адекватного спілкування [5].

Тепер логічно перейти до соціально-культурних або соціально-мовних аспектів даної проблеми. Що ж таке мова і скільки її різновидів існує? У психолінгвістиці склалася традиція виокремлення, розуміння і специфікації мов не лише за етнічною ознакою, наприклад, німецька, французька, англійська тощо, а за їхнім функціональним статусом, призначенням і роллю в діяльності суб'єкта та житті суспільства. Студенти, як правило, різною мірою володіють рідною, другою, домінантною, іноземною, метамовою чи індивідуальною мовою. Хоча, звісно, різновидів мов як психолінгвістичних понять значно більше.

У психолінгвістиці [3; 5] виокремлюють і визначають мови таким чином:

Рідна мова – це не «вроджена» мова (такої немає і не може бути, зокрема багаторазово описані випадки, коли діти однієї національності виховувалися в сім'ях іншої національності й із самого початку починали говорити мовою сім'ї). Але це й не завжди мова батьків, тим більше, якщо сім'я змішана, і не завжди мова держави, якщо члени родини – представники нацменшин, тощо. Рідна мова в психолінгвістичному сенсі – це та мова, якою дитина вимовила свої перші слова, а відтак у неї почали виформовуватися в корі головного мозку засобами цієї мови перші нейронні зв'язки і нейронні мережі. Її слід відрізняти від домінантної мови. *Домінантна мова* – це мова, яка в даний період вікового і взагалі психічного розвитку найтісніше пов'язана із становленням психічних процесів, станів і властивостей особистості студента, узагалі із психічним розвитком, особливо мисленням. Рідна і домінантна мови можуть не співпадати. Конкретний приклад – молода людина, яка почала говорити і навчатися вірменською мовою, а пізніше – у період навчання у ВНЗ – перейшла на домінантну українську мову.

Нерідна мова, яку опановує студент, може бути у свою чергу двох видів: а) *друга мова* – це мова, що використовується в тій спільноті, у якій розвивається студент із нацменшин, навчаючись у ВНЗ. Друга мова може бути близькоспорідненою і може докорінно відрізнятися від рідної мови. Друга мова завжди присутня в мовному середовищі спільноти й певною мірою функціонує в ньому. Слід сказати, що психологічні, тим більше, психолінгвістичні проблеми (особливості) спонтанного оволодіння другою мовою, наприклад, коли студент із нацменшини потрапляє в державне освітнє мовленнєве середовище і не отримує спеціального систематичного мовного навчання, а відразу занурюється в навчальний процес державною мовою, розроблені абсолютно недостатньо; б) *іноземна мова* – це мова, яка відсутня в цій спільноті: носіїв цієї мови в мовному середовищі немає або практично немає.

Л.В. Щерба підкреслював недостатність критерію корисності при оцінці потреби вивчати іноземну мову; він писав, що важливіше – загальноосвітня цінність, рефлексія (роздум, оцінка, самоспостереження) – це шлях до розуміння мислення людини, його когнітивних можливостей. Знання інших мов – це розширення своїх можливостей не лише в енциклопедичному сенсі, що, по Л.В. Щербі, «примушує нас вдумуватися в саму суть людської думки». Щерба висловлює і ще одне дуже глибоке зауваження, що має нейролінгвістичне наповнення, оскільки «адресоване» різним мозковим структурам: «іти від свідомого володіння мовою до несвідомого» [15].

Вирізняють у психолінгвістиці й такий різновид мови, як *міжетнічна мова*. *Міжетнічна мова* – це засіб міжнаціонального спілкування. До таких мов належить англійська, російська, рідше німецька, французька, іспанська мови.

Державна мова – це офіційна мова держави. Для її громадян вона може бути як рідною, так і другою або й іноземною. Для студентів із національних меншин, котрі проживають на території Української держави, вона є другою, для студентів, які приїхали із-за кордону й отримали українське громадянство, державна мова є іноземною, а в міру оволодіння нею стає домінантною.

Літературна мова – це мовні одиниці, співвіднесені з мовним стандартом, тобто з об'єктивно існуючою в «соціальній пам'яті» народу мовною системою і мовною нормою. Літературна мова як унормована, кодифікована мова являє собою конвенціональну традицію. Іншими словами, це еталон, до якого необхідно піднести і мову викладача, і мову студента.

Метамова – найбільш складний аспект психолінгвістики. *Метамова* – струнка система дозволяючих і забороняючих (прескриптивних) стабільних приписів, що діють у синхронних рамках культури; система конструктів і правил їх комбінування. Існує: а) первинна метамова (природна) – продукт спостережень і емпіричних мовних узагальнень; б) вторинна метамова – об'єкт лінгвістичних досліджень, пізнання, усвідомлення; це своєрідні психологічні одиниці, компоненти нашого знання про свою мову. Вона пов'язана з навмисно, усвідомлено і довільно вивченими правилами граматики, стилістики, прагматики. Це те, чим студент якоюсь мірою володіє, використовує в мовленні, але не усвідомлює, що володіє нею, тобто метамовою. Опанування метамови пов'язане з об'єктивуванням мови, якою оволоділи в дошкільні роки, з рефлексією над нею, із застосуванням прескриптивних правил мови (на рівні уміння або навички) у висловлюваннях.

Індивідуальна мова – це мова її носія; у будь-якого суб'єкта мовлення його мова практично не співпадає з літературною мовою. Отже, *індивідуальна мова* – це надбання людини, яка користується тією або іншою національною мовою; психолінгвістичні одиниці як своєрідні блоки породження й аудіювання мовлення; система концептів і стратегій користування мовою в процесах говоріння й розуміння мовлення. Вона, як правило, бідніша за вживаною лексикою, використаними граматичними формами, типами композицій висловлювань тощо від мовного стандарту.

Індивідуальна мова або мова особи – це, передусім, нейролінгвістичний і психолінгвістичний феномен, не співвіднесений ніяким чином із політикою. Вона корелює з особистістю, її мотивами, цілями, інтересами, інтенціями, потребами й таким іншим.

Отже, ми повинні навчитися робити в освітньому процесі ВНЗ «серйозні поправки на індивідуальні, етнічні, конфесійні, професійні й особливо мовні та інші культурні відмінності, що будують мозок і суб'єктивні світи» різних студентів [14, с. 4].

Висновки. Коректне ставлення учених і практиків до нейролінгвістичних, психолінгвістичних і культурно-мовних аспектів опанування мови, урахування специфіки різних мов і особливостей їх засвоєння знімає з порядку денного багато політичних дискусій, що точаться навколо мовної освітньої політики, усуває психолого-педагогічні труднощі, пов'язані з навчанням студентів у ВНЗ державною мовою, зокрема тих, для яких ця мова не є рідною, сприяє успішному вирішенню проблем масової, міжособистісної і міжкультурної комунікацій та багатьох інших соціальних питань, пов'язаних з білінгвізмом й полілінгвізмом.

Література

1. Витгенштейн Л. Философские работы / Л. Витгенштейн. – М.: Гнозис, 1994. – Ч.1. – 113 с.
2. Гумбольдт Вильгельм фон: Избранные труды по языкознанию / Гумбольдт Вильгельм фон. – М.: Прогресс, 1984. – 397 с.
3. Залевская А.А. Введение в психолингвистику : [учеб. особ.] / Александра Александровна Залевская. – [2 изд., испр. и доп.]. – М.: Рос. гос. гуманит. ун-т, 2007. – 560 с.
4. Козинцев А.Г. Происхождение языка: новые факты и теории / А.Г. Козинцев // Теоретические проблемы языкознания : сб. статей к 140-летию каф. общ. языкознания филол. фак. С.-Петерб. гос. ун-та. – СПб.: Филологический факультет, 2004. – С. 35–50.
5. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики / Алексей Алексеевич Леонтьев. – [3-е изд.]. – М.: Смысл ; СПб.: Лань, 2003. – 287 с.
6. Лях Н.Ю. Особенности восприятия слов в шуме и функциональная асимметрия мозга: Автореф. дис. … канд. психол. наук / С.-Петерб. гос. ун-т. – СПб., 1996. – 18 с.
7. Паскаль Б. Мысли / Б. Паскаль. – М.: АСТ; Харьков: Фолио, 2003. – 47 с.
8. Пинкер С. Язык как инстинкт / Стивен Пинкер ; пер. с англ. Е.В. Кайдаловой; общ. ред. В.Д. Мазо. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 456 с.
9. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / Ноэм Хомский ; пер. с англ. ; под ред. и с предисл. В.А. Звягинцева. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 259 с.
10. Черниговская Т.В. Мозг и язык: полтора века исследований / Т.В. Черниговская // Теоретические проблемы языкознания : сб. статей к 140-летию каф. общ. языкознания филол. фак. С.-Петерб. гос. ун-та. – СПб.: Филологический факультет, 2004. – С. 16–34.
11. Черниговская Т.В. Проблема внутреннего диалогизма (нейрофизиологическое исследование языковой компетенции) / Т.В. Черниговская, В.Л. Деглин // Труды по знаковым системам. – Тарту, 1984. – Вып. 17. – С. 33-44.
12. Черниговская Т.В. Эволюция языковых и когнитивных функций: физиологические и нейролингвистические аспекты: Дис. ... докт. биол. наук. – СПб., 1993. – 298 с.
13. Черниговская Т.В. Мозг и язык: врожденные модули или обучающая сеть? / Т.В. Черниговская // Мозг. Фундаментальные и прикладные проблемы: по материалам сессии Общего собрания Российской академии наук (15–16 декабря 2009); под ред. ак. А.И. Григорьева. – М.: Наука, 2009. – С. 56 – 62.
14. Черниговская Т.В. Нить Ариадны и пирожные Мадлен: нейронная сеть и сознание / Т.В. Черниговская. – Электронный ресурс. – Режим доступа: www.sciam.ru / в мире науки (04) апрель 2012.
15. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Лев Владимирович Щерба; АН СССР, Отд-ние лит. и яз., Комис. по истории филол. науки. – Л.: Наука, 1974. – 428 с.

Калмикова Л.О. Вища педагогічна освіта: психолонгвістичні проблеми та шляхи їх вирішення

Анотація. *Стаття присвячена проблемі функціонування мови в поліетнічній, полікультурній державі, зокрема у вищій освіті та врахування в ній нейролінгвістичних, психолінгвістичних і соціальних аспектів оволодіння студентами мовами, в процесі якого мовна толерантність стає необхідною умовою для існування і розвитку освітнього соціуму з метою реалізації коректної навчальної комунікації.* ***Ключові слова****: оволодіння мовою, мова освіти, нейронні мережі, локалізація мовленнєво-мовних функцій, образ світу, мовленнєві операції.*

Калмыкова Л.А. Высшее педагогическое образование: психолингвистические проблемы и пути их решения

Аннотация. *Статья посвящена проблеме функционирования языка в полиэтническом, поликультурном государстве, в частности в высшем образовании и учета в нем нейролингвистических, психолингвистических и социальных аспектов овладения студентами языками, в процессе которого языковая толерантность становится необходимым условием для существования и развития образовательного социума с целью реализации корректной речевой обучающей коммуникации.* ***Ключевые слова:*** *овладение языком, язык образования, нейронные сети, локализация речеязыковых функций, образ мира, речевые операции.*

Kalmykova L. Higher Pedagogical Education: psycholinguistic problems and their solutions

Annotation. *The article deals with the functioning of language in multiethnic, multicultural country, particularly in higher education, with taking into account its neurolinguistic, psycholinguistic and social aspects of mastering by students languages, in the process of which language tolerance becomes a necessary condition for the*

existence and development of educational surrounding with the aim to implement the proper training of communication. ***Key words****: language acquisition, a language of education, neural networks, localization of speech-language functions, the image of the world, speech operations.*

ТХОРЖЕВСЬКА Т. Д.,
Національний лінгвістичний університет,
м. Київ

УДК 37.034:27

АКТУАЛІЗАЦІЯ САМОВИХОВАННЯ МАГІСТРАНТІВ У ДЕМОКРАТИЧНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Проблема самовиховання є однією з фундаментальних проблем теорії виховання. Насправді не є абсолютно правильним обмежуватися тільки магістрантами або тільки потребами демократичного суспільства, коли йдеться про самовиховання. Тому в даній статті діапазон міркувань буде розширено.

Якщо говорити дуже просто про особливості демократичного суспільства, то можна сказати так: це суспільство, де всі чують усіх або принаймні намагаються почути. Разом з тим, це суспільство, де меншість підкоряється більшості, коли йдеться про інтереси громади. Крім того, це суспільство, яке вимагає мати власну точку зору і забезпечує гарантії її втілення, якщо вона не суперечить загальнолюдським цінностям. У таких умовах інфантилізм дорослої людини є неприпустимим; а самовиховання, усвідомлення свого «Я» і відповідальність за свій особливий життєвий вибір є природними.

Українська громада тільки вчиться бути громадою. Ми це бачимо. Ми ще не вміємо чути один одного. Попереду складний шлях.

Що стосується магістрантів, то, безумовно, проблема самовиховання їх торкається безпосередньо хоча б тому, що випускники магістратури повинні бути вмілими організаторами процесу виховання і самовиховання студентства. Адже ми навчаємо магістрантів, що „студент є суб'єктом виховання. Вихованість потрібна самому студенту як модель власної раціональної поведінки, яка є його власною справою з формування для самого себе системи орієнтації та саморегуляції. Звідси випливає, що процес виховання у своїй основі є самовихованням, саморозвитком, самоорганізацією і самореалізацією особистості" [3, 83].

Якщо ж говорити про самовиховання у більш широкому плані, то найперше, що ми враховуємо, це існування закономірності єдності виховання і самовиховання. Це педагогічна аксіома. І тут слід розглядати два аспекти дії даної закономірності. По-перше, вихователь повинен сам бути вихований, інакше він не зможе подати гідний приклад вихованцям. Отже, він повинен постійно самовиховуватись. Як геніального сказав Л.М. Толстой: "Виховання є вплив на серце тих, кого ми виховуємо. Впливати ж на серце можна лише гіпнотизацією, якій так підлягають діти, – гіпнотизацією, заразливістю прикладу... все або 0,999 виховання зводиться до прикладу, до виправлення й удосконалення свого життя... Я думаю, що не тільки важко, але й неможливо виховувати дітей, якщо сам поганий; і що виховання дітей є тільки самовдосконалення, якому ніщо не допомагає так, як діти... Все виховання полягає у більшому чи меншому усвідомленні своїх помилок і виправленні себе від них... "Роби, що повинен, і нехай буде, що буде" – більш за все відноситься до виховання" [7, 402 – 403].

Другий аспект: для того щоб виховання було ефективним, вихованець має бути не тільки об'єктом виховання, але й суб'єктом виховання. Це означає, що вихованець повинен паралельно з вихователем здійснювати виховний вплив на себе, тобто самовиховуватись.

Таку думку висловлювало багато вчених. Наприклад, на глибоке переконання В. О. Сухомлинського, справжнє виховання – це виховання, яке стимулює самовиховання. Сьогодні це переконання відображено у виховному принципі суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Ми особисто приділяємо самовихованню студентів особливу увагу. Наведемо декілька прикладів із власної практики, які будуть корисними магістрантам – майбутнім викладачам ВНЗ, кураторам академічних груп. Наприклад, наші студенти із задоволенням виконують завдання із самовиховання при вивченні педагогіки, основ психології і педагогіки. Оскільки вони вивчають в теорії, що є самовиховання, умови, етапи, методи самовиховання, то дуже корисним є виконання такого практичного письмового завдання:

Дослідницький міні проект „Сила волі".

Мета – дослідження сили волі.

Завдання: визначте вчинки, звички, які вам у собі не подобаються, і спробуйте втримуватися від них протягом 1-2 тижнів, наприклад, не вживати солодкого, нікуди не запізнюватися, утримуватися від грубих відповідей на зауваження батьків та інших старших, не говорити нічого поганого про інших тощо. Наприкінці кожного дня підведіть короткі підсумки, відповідаючи, зокрема, на питання: "Що сьогодні вдалось, а що – ні? Якщо не вдалось, то що стало на заваді? Якщо вдалось, то як я зміг це перебороти?". За результатами дослідження дайте відповідь на питання: „стало для мене найскладнішим і чому?".

Аналіз здійснених робіт підтверджує дані сучасної української педагогіки про необхідні умови самовиховання (знання себе; логічне мислення, уміння аналізувати свої дії; сила волі; наявність ідеалу; наявність здорового колективу). Саме незнання себе, невміння аналізувати свої дії призводить до того, що деякі студенти не знаходять у собі негативних рис; більшість не вміє поставити перед собою завдання, які б відображали їх особисті проблеми, і використовують завдання, поставлені викладачем. Виконання проекту допомагає їм замислитися над проблемою самовиховання, переосмислити свою поведінку, визначити, наскільки сильною є їх сила волі, що вони можуть зробити для власного самовдосконалення.

У повсякденній своїй роботі ми стикаємося й із тим, що куратори з незначним педагогічним досвідом скаржаться на те, що студенти не хочуть відвідувати виховні заходи, організовані викладачами. Ми особисто