

11. Томэ Х., Кэхем Х. Современный психоанализ: в 2 т. / Пер. с англ./ Х. Томэ, Х. Кэхем. – М. : Изд-во Агентства “Ялтсмен”, 1996. – С. 57.
12. Ушинский К.Д. Пед. соч : в 6 т. – т. 6. / Сост. С.Ф. Егоров. – М. : Педагогика, 1996. – С. 466– 467.
13. Ярослав Л.О. Розвиток творчої особистості в умовах групової діяльності / Л.О.Ярослав // Наукові записки. Психолого-педагогічні науки. – 2003. – № 3. – С. 89-91.
14. Ярошенко О.Г. Групова форма навчання на семінарських заняттях /О.Г.Ярошенко // Рад. школа. – 1988. – № 4. – С. 30-32.

The actuality of influence outschool institution on the formation of valuable, of preschool pupils has been considered in the article. The main attention has been focused on the individual child experience, his or her practical skills and emotions. The article pays also attention to the importance of the teachers and parents role as equals subjects of outschool activity. It proves that this phenomenou favouvs forming individual experience of every child, belief in one own efforts and self importance.

Key words: outschool institution, valuable self treatment, belief in one efforts, the situation of success.

Отримано: 27.07.2010

УДК 159.946.3:81'243

С.В. Цимбал

Психологічне обґрунтування використання принципу активності при навчанні іноземним мовам

Розглядаються традиційні та сучасні методи навчання іноземним мовам. Автор обґрунтовує використання принципу активності при навчанні іноземним мовам. Визначається поняття “активність людини”.

Ключові слова: методи навчання, іноземна мова, принцип активності, особистість.

Рассматриваются традиционные и современные методы обучения иностранным языкам. Автор обосновывает использование принципа активности при обучении иностранным языкам. Определяется понятие “активность человека”.

Ключевые слова: методи обучения, иностранный язык, принцип активности, личность.

Постановка проблеми. Розвиток національної системи освіти в Україні йде шляхом гуманізації, про що свідчать зміст реформ, сутність державних документів, які визначають стан і перспективи освіти: Закон України про мову, Державна національна програма “Освіта” (“Україна ХХІ століття”), Національна доктрина розвитку освіти в Україні у ХХІ столітті, Державний стандарт базової і повної середньої освіти та ін. У кожному з документів визначаються принципи, що мають домінувати в ході структурно-змістовних і процесуальних перетворень: особистісна орієнтація навчання, соціокультурна спрямованість, комунікативно-діяльнісний підхід до навчання.

На початку ХХІ століття мова стала важливим засобом міжнародного спілкування, що зумовлює гостру потребу українського суспільства у фахівцях різних галузей, які б вільно володіли іноземною мовою, ефективно б нею користувалися для обміну інформацією, встановлення професійних контактів, досягнення порозуміння в діалозі культур, оскільки у ХХІ столітті мовою міжлюдського спілкування стає мова культури – високої культури суспільної свідомості, загальної культури особистості, культури міжнародного співробітництва, культури суспільства загалом.

Відтак, іноземна мова відіграє велику роль у розвитку особистості. Розвиток міжнародних відносин, зростання пріоритету вивчення іноземних мов підвищують їхню роль як джерела знань про країну та світ, формування життєвої та професійної компетентності.

Неможливість вирішувати педагогічні завдання поза опорою на певні сфери психології стала очевидною.

Мета статті – здійснити психологічне обґрунтування використання принципу активності при навчанні іноземним мовам.

Результати дослідження. Якщо звернутися до історії педагогіки, аж до її сучасного стану, то виявиться, що в навчанні переважали, та і переважають понині, саме традиційні методи. Квінтесенція цих методів сформульована в книзі І.О. Зимньої, яка, услід за Н.Ф.Талізіною, якраз і визначає їх як “пасивні”, “інформаційно-повідомляючі” і “догматичні” [5, с. 80-81]. І.О. Зимня називає традиційні форми навчання також “контактними” – на відміну від “дистантних” форм, що передбачають навчання заочне або за допомогою технічних засобів.

Традиційне навчання, відмічає далі вона, “цілеспрямовано не кероване” (немає оперативного зворотного зв’язку) і є суто “свідомим” (без задіявання інтуїтивних, несвідомих процесів

пізнання). Воно є також “позаконтекстним”, тобто прямо не пов’язаним з майбутньою практичною діяльністю людини, не моделюючим її (а, означає, відірваним від реального життя). “Позаконтекстне” навчання будується за “дисциплінарно-предметним принципом” [5, с. 80-82].

Непогане володіння іноземною лексикою і граматикою ніяк не могло врятувати людину від мовної скутості, а часто не лише від неможливості відкрито висловити свої побажання, думки і почуття в бесіді з іноземцем або де-небудь за кордоном, але і навіть просто зрозуміти звучну іноземну мову. Говорячи про негативні сторони традиційного навчання, найбільше хочеться підкреслити саме його пасивність. Як не намагалися великі педагоги-новатори, зокрема, В.О.Сухомлинський, виправити існуюче положення, їхніх зусиль виявилось недостатньо, бо “усе сказане тут про стару школу, – справедливо помічає О.О. Леонт'єв, – також вірно і для школи сьогоденної...” [8, с. 66, 70]. Ведучи розмову про школу, ми маємо на увазі розширене тлумачення цього поняття, оскільки усе викладене про середню школу повною мірою стосується і до школи вищої, а також і післявузівської освіти.

Було б вкрай несправедливо не відмітити нових, сучасних методів навчання, зокрема, іноземній мові, вживаних у ряді кращих навчальних закладів, багато з яких практикується вже роками, і до яких належать активні та інтенсивні форми навчання. Про них якраз і піде мова далі у світлі порівняння з пропонованою нами навчальною системою. Проте в корені це ситуації не міняє.

Як слідує безпосередньо з термінології, поняття “активне навчання”, прийняте багатьма ученими-методистами, по самій своїй суті протиставляється поняттю “пасивне навчання”. Вільгельм Август Лай – автор відомої праці “Школа дії”, відмічає, що “у дії лежить таємниця навчання, інтересу і уваги. Людина призначена для діяльності; дитина прагне до діяльності; її самоосвіта в грі є не що інше, як діяльність. Завдяки дії розвиваються її фізичні і духовні сили” [8, с. 67]. Таким чином, активне навчання – це, передусім, навчання у дії. “У основу виховного процесу, – відмічає Л.С. Виготський, – має бути покладена діяльність учня, і усе мистецтво вихователя повинне зводитися до того, щоб направляти і регулювати цю діяльність” [1, с. 51]. Проте активне навчання не вичерпується одним лише “діяльнісним” боком, нехай і самим в ній головним.

Хоча деякі сучасні дослідники практично отожднюють поняття “навчання діяльнісне” і “навчання активне” (І.О. Зимня, Г.О. Китайгородська, О.О. Леонт'єв), на наш погляд, останнє поняття є більш містким за своїм значенням. “Діяльнісне навчання” як би

входить в поняття “активне навчання” і складає його основний стрижень, проте, ці форми дещо різні. Активність – це характеристика, властива усьому живому, це його динаміка, що є джерелом перетворення і підтримки життєво важливих зв’язків з середовищем [15, с. 14]. І.О. Зимня вказує, що “у людини, яка являє собою вищу форму розвитку живої матерії, ... активність проявляється на усіх рівнях її організації”, від праці фізіологічних органів до інтелектуальної і поведінкової активності, особливо явно виступаючої при взаємодії людей, в їх спілкуванні [5, с. 399]. За О.М. Леонтьєвим, людська активність співвідноситься з діяльністю; діяльність – це сукупність дій, що викликаються потребою і мотивом, що мають ціль і предмет (матеріальний або духовний) [15, с. 134]. Можна сказати, що діяльність, це форма активності людини, цільовим чином спрямована на пізнання і творче перетворення світу і самої себе, взаємодія з цим світом, включаючи інших людей.

Здавалося б, у світлі вище зазначеного, в навчанні обидва ці поняття можна було б об’єднати. Проте у людини, окрім цілеспрямованої діяльності, є і характеристики, властиві саме активності. Передусім, це стосується до несвідомих і підсвідомих пластів її психіки. “До недавніх пір вважалося, що усе, що відбувається в психічній і розумовій діяльності людини повністю усвідомлюється нею. Тепер загально визнано, що в процесі мислення і психічної діяльності самосвідомість є лише незначною частиною ... Більшість наших дій обумовлено прихованими двигунами, що вислизують від нашої уваги ...” [16, с. 58].

Що стосується мовлення, то як діяльність воно, безумовно, пов’язане зі свідомістю, але як активність, психічна, нейрофізіологічна і психофізіологічна функція воно працює в зоні підсвідомості, яка відповідає за автоматизм мовленнєвих дій. До активності, але не до діяльності, можна віднести ненаправлене, інтуїтивне мислення, яке є потоком образів, а не понять. Можливо, таке мислення непродуктивне з точки зору пристосування до зовнішнього світу, але зате абсолютно необхідне для художньої творчості. Ненаправлене усвідомлене мислення теж, очевидно, можна віднести до активності, оскільки такі властиві діяльності фази, як орієнтування, планування, реалізація плану, контроль в ньому відсутні.

Така ж і так звана загальна активність людини – одна із сторін прояву її темпераменту, пов’язаного, до речі, і з мовленням. Загальна активність “визначається інтенсивністю і об’ємом взаємодії людини з середовищем – фізичним і соціальним; по цьому параметру можна бути інертним, пасивним, спокійним, ініціативним, активним, стрімким і т. п”. [15, с. 15]. Абсолютно очевидно, що в навчанні такі речі не можна скидати з рахунків.

Як зазначає С. Л. Рубінштейн, “специфічна особливість людської діяльності полягає в тому, що вона завжди свідомо і ціленаправлена” [13, с. 436]. У ці “діяльнісні” рамки, проте, неможливо укласти все те, що належать до області несвідомого, афектного, емоційного, спонукального, інтуїтивного, але продуктивно бере участь у навчанні, будучи активністю людини. Сюди можна віднести практично усі психодинамічні процеси. Тільки-но десята частина нашого психічного життя проходить свідомо, інша його частина здійснюється на підсвідомому рівні [16, с. 58]. Саме у темних глибинах підсвідомості, в неусвідомлюваній психічній активності, а не у свідомій діяльності шукав Г. Лозанов приховані резерви людських можливостей, і навряд чи його суггестопедический метод навчання можна назвати “діяльнісним”.

Деякі дослідники, наприклад, П. В. Симонов і М. Г. Ярошевський, вважають, що неусвідомлюване психічне слід підрозділяти на дві категорії – підсвідомість і надсвідомість. До підсвідомості, на думку П. В. Симонова, належить все те, що коли-небудь було усвідомлюваним або може стати таким за певних умов. У цю категорію несвідомого він включає усі автоматизовані навички і витиснені зі сфери свідомості мотиваційні конфлікти. Так, завдяки підсвідомості, вважає П. В. Симонов, створюється ілюзія природженості граматичних структур, засвоєних дитиною імітаційним шляхом задовго до того, як ці правила будуть усвідомлені нею на уроках граматики. Діяльність же надсвідомості, на відміну від першої категорії, з його точки зору, не усвідомлюється ні за яких умов. На зовні свідомості можуть виходити тільки результати такої діяльності [14, с. 45-48].

Мудрість К.С. Станіславського і полягає в тому, що він проголошував об’єктивну можливість недирективного, непрямого впливу і дії на механізми творчості, непрямого сприяння і допомоги їм. Вважається, що саме він використовував термін “надсвідомість” з метою виділення і підкреслення найвищої суті механізмів творчості.

Ми у своєму навчанні послідовно використовуємо вищезгаданий принцип К.С. Станіславського про недирективний вплив на творчий процес: адже наше навчання саме таким і є. Дія цього принципу проявляється в усьому: від створення спеціального навчального простору і використання психотерапевтичних навчальних технік – до організації мовного матеріалу. За допомогою засобів психотерапії суворо навчальна обстановка перетворюється на вільну, зігріту людським теплом атмосферу, а мовний матеріал – в реальне живе мовлення. Таким чином, навчальні цілі, дуже міцно переплітаючись з психотерапевтичними, стають спрямованими опосередковано, а

тому залишають широке поле для творчого і інтелектуального розвитку людини. За цим побічно спрямованим принципом працюють усі без виключення психотехніки, задіяні в процесі нашого навчання іншомовного мовлення.

Ми діємо, але недирективно спираємося як на свідомі, так і підсвідомі сторони людської психіки, і розглядаємо навчання як єдність пізнаваного явища (розмови), людини, що пізнає його, і цілеспрямованого творчо активного навчального процесу, тому термін “активне навчання” стосовно нашої системи здається нам таким, що найбільш відображає його сутність. Оскільки мова йде про навчання іноземним мовам, а точніше іншомовному мовленню: адже мова людям потрібна живою, дієвою, для спілкування і самовираження, то сенс “активності” закладений і в самому понятті “мовлення”, оскільки мовлення – це мова у дії, це вища психічна функція людини, яка формується і розвивається в навчанні.

У короткому формулюванні наше навчання активне тому, що в ньому активне саме пізнавальне явище – мовлення, в ньому активна людина що його пізнає, в ньому активні тренінги, що допомагають в цьому людині. Проте, якщо розглядати навчання вузько, лише як форму організації навчальної роботи, як це часто робиться викладачами, то термін “діяльнісне навчання” буде тут цілком доречним.

Найпоширенішим і спрощеним є розуміння активного навчання як навчання ігрового. Так, Д.М. Кавтарадзе, автор книги, яка так і називається “Навчання і гра. Введення в активні методи навчання” пише, що “дискусії, ролеві, імітаційні ігри називаються активними методами навчання тому, що дозволяють занурити учнів в активне контрольоване спілкування, де вони проявляють свою суть і можуть взаємодіяти з іншими людьми” [6, с. 8]. Тут, як ми бачимо, підкреслюється, передусім, зовнішній – соціальний, а не внутрішньо-психічний, стан активності.

Автор іншої книги “Принципи активної педагогіки” В.І. Кузнецов розглядає це питання швидше філософськи і в найзагальнішому вигляді, який не конкретизується. Він відносить до активних методів навчання усе, що стимулює “пізнавальну активність учнів” і їх “творче сприйняття навчального матеріалу” [7].

Найбільше представлений, хоча і не зовсім повний, перелік сучасних активних методів навчання міститься, на наш погляд, в книзі Р.М. Грановської “Елементи практичної психології” [2]. Вона пояснює, що найефективніші форми навчання повинні ґрунтуватися “на активному включенні у відповідну дію” [2, с. 548], у чому, власне, і полягає суть “активності”. Вчена наводить добре відомі експери-

ментальні дані, покладені в основу активного навчання, які констатують, що “те, що ми чуємо, часто забувається, те, що ми бачимо, запам’ятовується дещо краще, але лише те, що ми робимо самі, можна зрозуміти і відчувати по-справжньому глибоко. У пам’яті відображається (за інших рівних умов) до 90% того, що людина робить, до 50% того, що вона бачить, і тільки 10% того, що вона чує” [2, с. 548]. Дослідниця відмічає також, що для дорослих людей активні методи навчання виявилися найбільш ефективними, оскільки дані методи розумно враховують і використовують вікові особливості їх психіки, і так само їх наявний професійний і життєвий досвід [2, с. 548]. До таких активних методів вона відносить ділові ігри, мозкову атаку (групове рішення творчої задачі), метод конкретних ситуацій (учні працюють у рамках не спрощених, а реальних ситуацій), тренування чутливості (різновид соціально-психологічного тренінгу) і метод “занурення” (“навчання з елементами релаксації, навіювання і гри”) [2, с. 548-587]. Усі ці методи як складові частини, причому далеко не повні, входять в структуру нашого інтеграційного лінгво-психологічного тренінгу.

Активне включення в дію, на чому заснований принцип роботи усіх вищеперелічених методів, точніше методик, може містити в собі і містить як свідомі моменти, так і дію на неусвідомлювану активність. Так, наприклад, Г.О.Китайгородська пропонує свідому активізацію самого навчального процесу, викладача і учнів, щоб таким чином “активізувати можливості особи і колективу”. Іншими словами, вона робить упор на зовнішньому плані активізації навчання. Це положення знайшло своє віддзеркалення і в назві розробленого нею методу викладання іноземних мов, який звучить як “Метод активізації можливостей особи і колективу”. Дія на неусвідомлювану психічну активність особливо наочно проявляється в суггестопедичному методі “занурення”, родоначальником якого є Г.Лозанов.

У викладанні іноземних мов “занурення” в буденному значенні часто розуміється (навіть самими педагогами) як занурення (immersion) в мовне середовище і навчання в ньому із застосуванням ігор і деколи релаксаційних прийомів, наприклад, аутогенних тренувань. Так, наприклад, відбувається в навчанні по методах Г.О. Китайгородської, І.Ю. Шехтера, Л.Ш. Гегечкори, С.І. Мірошник та ін.

Подібне пояснення несе в собі момент істини, але є неповним, оскільки поняття “занурення”, якщо розглядати його в іншому значенні як “інтеріоризацію”, має глибше коріння. Не лише буденний, але і цей глибинний сенс ми, передусім, і вкладаємо в наш метод навчання, який теж відноситься до “занурювальних”. Інтеріоризація – це психологічний феномен, “процес формування

внутрішніх структур психіки, обумовлюваний засвоєнням структур і символів зовнішньої соціальної діяльності” [15, с. 203]. Іншими словами, занурення можна назвати “процесом перетворення реальних дій з предметами у внутрішні, ідеальні” [4, с. 100].

Саме таким чином, будучи психічною функцією, розвивається і мова людини, від “наочно-дієвої” зовнішньої форми до форми внутрішньої, інтелектуальної. Саме цей принцип занурення, властивий в природі, передусім, формуванню рідної мови дитини, ми використовуємо і відтворюємо у своєму навчанні іншомовного мовлення дорослих людей. Створюється мовне середовище, в яке люди як би “занурюються” (immerse), і потім “наочно-дієвим” чином зовнішні мовленнєві дії переводяться у внутрішній план, чому сприяють спеціальні психотехніки. В цьому випадку реальне зовнішнє вимовлення конкретних слів, пов’язане з тактильними діями, перетворюється на внутрішні тактильно-звукові образи, як би внутрішні ментальні відбитки дійства, що відбулося наяву. За допомогою зовнішніх прийомів мовлення як би “впроцудється” і стає явищем внутрішнім.

Метод занурення, за Г.Лозановим, використовує, по суті, той же ефект, проте замість дієвих тренінгових психотехнік основним фасилітатором активності в цьому методі виступає сугестія, при якій “переважно шляхом неусвідомлюваних механізмів створюється “налаштування” для розкриття резервів особи” [9, с. 9].

Одним із провідних принципів суггестопедії є “концертна псевдопасивність” з елементами релаксації. У такій “концертній” атмосфері за допомогою засобів мистецтва – музики, фарб, рими, театральних прийомів (жестів, міміки, інтонації) – Г.Лозанов шукає шляхи і підходи до внутрішніх резервів особи, прихованих в неусвідомлюваній області психічної активності, і подібним “псевдопасивним” чином розвиває їх. Г.Лозанов справедливо вважає, що люди реагують не лише на саме слово, яке майже завжди піддається критичній обробці нашої свідомості і, таким чином, або сприймається, або відкидається, але і на цілий комплекс подразників, що акомпанують цьому слову – інтонацію, міміку, жест, вираз очей, музичний супровід, і взагалі усе те, що супроводить це слово у момент вимовлення. Ці подразники залишаються на периферії свідомості, але можуть бути викликані в її центр, варто тільки побачити знайомий жест або почути забуті інтонації. Разом з цими подразниками з глибин підсвідомості спливають на поверхню цілі гірлянди слів, фраз, виразів, які ці подразники супроводили.

Розуміючи те, що природна робота головного мозку людини будується на одночасному функціонуванні свідомого і підсвідомого, іншим важливим принципом суггестопедії Г.Лозанов проголошує

“принцип єдності: усвідомлюване – неусвідомлюване”. Тому на уроках іноземної мови так названі “пасивні сеанси” (які насправді “псевдопасивні”) неодмінно чергуються з “сеансами активними”, в які включаються ігрові елементи у вигляді етюдів, сценок і спектаклів. Ця ігрова активність, на думку Г.Лозанова, також несе сугестичний ефект, оскільки вселяє учням віру у свої сили, в те, що вони вже активно володіють іншомовним мовленням і можуть ним користуватися. Навіть сама назва таких ігор – “сугестивно-комунікативні” – показує, що “це – не формальні вправи з лінгвістичною спрямованістю, а активні дії, які стимулюють учня до мовних вчинків” [11, с. 78].

Будучи цілком згодними з такою постановкою питання, ми повною мірою використовуємо “принцип єдності: усвідомлюване – неусвідомлюване” у своєму навчанні, оскільки вважаємо, що сліди подразників, спрямованих на периферію свідомості, будуть міцнішими, якщо людина стане не лише пасивно сприймати інформацію, але і активно “пропустить” її через себе. Наприклад, вимовить слова, фрази і тексти з певними інтонаціями, мімікою, жестами, намалює їх, підбере до них мелодію або танець, помістить в яскравий незвичайний ігровий контекст, співвіднесе їх семантичний образ з різними сенсорними і моторними відчуттями (як це відбувалося, наприклад, у вправі з чорним мішком). Тоді театр одного актора, тобто викладача, до якого схильні багато педагогів, перетвориться на справжній, воістину психологічний театр, де актором, як і в самому житті, стає кожен і де мова, що досягається дією і активно, неминуче трансформується в мовлення, бо мовлення – це і є мова у дії.

Слово, сприйняте тільки пасивно, хай і в атмосфері “концертності”, хай і краще через останнє згадуване, ніколи не стане посправжньому живим, не вискочить “на кінчик язика”, якщо не буде цією мовою активно випробувано і відчуте. Проте зовсім відмовлятися від “псевдопасивної концертності” не варто, бо вона сприяє такій необхідній для людського мозку і психіки релаксації, а також підживлює його душу емоціями, що хвилюють.

Крім того, навіть найактивніший “сеанс” в нашому навчанні, так само, як і у Г. Лозанова, але з абсолютно іншими механізмами, має двопланний характер: в ньому завжди присутня єдність “усвідомлюване – неусвідомлюване”. Так, імпровізуючи в певній сценці, людина, як правило, цілком усвідомлює свої дії і вчинки. Але те, що в той же момент тренуються її пам’ять, мислення, уява, а також усуваються різні психологічні комплекси, набувається асертивність, або упевненість в собі, відпрацьовуються різні моделі поведінки, але, найголовніше, при цьому набувається іншомовне мовлення, людина може і не усвідомлювати.

Одна з головних відмінностей нашого методу від методу Г. Лозанова полягає в його психотерапевтичному тренінговому характері. Нами використовується не лише сугестія, яка, за Г. Лозановим, “створює необхідні умови для розвитку схильностей і здібностей індивіда” [10, с. 91], але і ціла система не просто ігор, а психотерапевтичних і психокоректувальних тренінгів, які активно впливають на певні психічні структури і процеси, сприяючи народженню мовлення, цілеспрямовано коригуючи і розвиваючи їх. Іншими словами, якщо метод Г. Лозанова обрав своїм основним важелем дії на людину сугестію – навіювання, то ми робимо акцент на навчанні іншомовному мовленню за допомогою спеціально відібраних лінгво-психологічних тренінгів.

Через неоднозначне ставлення до сугестії суггестопедія Г. Лозанова неодноразово піддавалася всілякій критиці. Зокрема, використовуючи той факт, що Г. Лозанов, будучи доктором медицини і більше того – психіатром, підходив до суггестопедії суто професійно, ґрунтуючись на своїй великій суггестологічній практиці, неправомірно стверджувалося, що він використовує в навчанні і прийомі гіпнозу. Іноді поняття сугестії і гіпнозу практично змішувалися. Так, наприклад, Р.М. Грановська пише, що під навіюванням зазвичай розуміють таку дію однієї людини на іншу, яка впливає на рішення, установки, переконання останньої і навіть змінює їх, минувши бар’єр критичного аналізу і раціонального контролю. Отже, в психіці індивіда відбувається заміна власної оцінки на оцінку того, хто вселяє, наприклад, гіпнотизера [2, с. 581]. Проте сам Г. Лозанов не раз підкреслював різницю між “суггестопедією” і “гіпнопедією”, попереджаючи про небезпеку останньої, здатної призвести до різних психосоматичних розладів, які можуть проявлятися навіть через роки. Він говорив, що на відміну від гіпнозу, який підпорядковує волю і розум людини, сугестія розкріпає її, дарувавши свободу фантазії і творчості.

Критичний, по суті, підхід до суггестопедії виявляється і в “Психотерапевтичній енциклопедії” під редакцією Б.Д. Карварсарського. У ній, зокрема, пишеться, що, незважаючи на те, що суггестопедія ратує за принцип єдності “усвідомлюване – неусвідомлюване”, свідомість розглядається в суггестології і суггестопедії швидше негативно, як “уявна фортеця усвідомлюваної активності”, як “бар’єр антисугестії”, що перешкоджає прямому проникненню в психіку суггестивних дій. Цитуючи суггестопедический постулат про те, що “суггестопедія уникає поведінкової псевдоактивності, яка, з одного боку, стомлює, а з іншої – не прискорює засвоєння нового матеріалу”, і про те, що “вона розрахована на внутрішню активність –

на активність, яка виникає від добре мотивованого позитивного ставлення до конкретного навчального процесу”, енциклопедія констатує, що це положення сугестологів спірне і суперечливе, оскільки не відповідає фактичному стану речей [12, с. 607].

Наше ставлення до методу суггестопедії не так негативне. Більше того, ми вважаємо Г. Лозанова піонером, першопроходцем в області створення активних і інтенсивних методів навчання. Феномен Г. Лозанова полягає в тому, що він перший намацав дієвий шлях активізації і інтенсифікації процесу навчання, розробивши і застосувавши ефективну і результативну навчальну систему. Його ідеї в прямій або видозміненій формі є видимими в більшості існуючих нині нетрадиційних методик навчання іноземним мовам.

Проте навчальна система Г. Лозанова настільки випереджала свій час і була настільки нова, що акцент на чисту сугестію в її пояснювальних механізмах був зроблений не зовсім точно і продумано. Це стало особливо ясно тепер, у тому числі і самому Г. Лозанову, який в останніх своїх роботах, втомившись від постійної критики, став називати свою систему навчання кардинально навпаки як “десуггестивне навчання”, маючи на увазі при цьому, проте, “розвиток теорії суггестопедії”. Термін “десуггестія” означає “контрсуггестію”, а сенс десуггестивного навчання полягає в тому, що будь-яка сугестія є одночасно і десуггестією, оскільки звільняє підсвідомість людини від інерції старого і віджитого, що існувало на рівні навчання. Інакше кажучи, колишня сугестія замінюється новою, але суть лозановського вчення залишається при цьому непорушною.

Висновки. Підкреслимо своє переконання в тому, що без зовнішнього і часто усвідомленого включення в дію, у тому числі поведінкову (що не заперечує і Г. Лозанов), ніяка активність не може стати внутрішньою, без включення в дію людини неможливо навчитися, ні говорити, ні музичити, ні налагоджувати соціальні контакти. Але навчання може і навіть повинно включати елементи сугестії, які є в авторитеті викладача, особливій дружній атмосфері, радісному дусі занять, тимчасовою функціональною інфантилізацією, обов’язковому зворотному зв’язку. Усе це є в навчанні за Г. Лозановим, усе це є і у нас. Проте, створюючи наш метод, ми розробили цілу систему спеціальних психотехнічних прийомів, що не директивно, але цілеспрямовано впливають на психічні процеси, активізуючи і розвиваючи їх (про що говорилося вище і говоритиметься надалі). Отже, активізація процесу навчання в нашому випадку досягається не шляхом чистої сугестії, а шляхом групової психотерапії і психокорекції на основі спеціальних тренінгів, що не передбачено в методі Г. Лозанова.

Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С.Выготский. – М., 1999. – 536 с.
2. Грановская Р.М. Элементы практической психологии / Р.М.Грановская. – СПб., 1997. – 608 с.
3. Державний стандарт базової і повної середньої школи // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2004. – № 1-2. – Січень. – С. 3-60.
4. Дьяченко М.К. Психология. Словарь-справочник / М.К.Дьяченко, Л.А.Кандыбович. – Минск, 1998. – 399 с.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А.Зимняя. – Ростов н/Д, 1997. – 489 с.
6. Кавтарадзе Д.Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения / Д.Н.Кавтарадзе. – М., 1998. – 192 с.
7. Кузнецов В.И. Принципы активной педагогики. – М., 2001. – 120 с.
8. Леонтьев А.А. Л.С. Выготский. – М., 1990. – 158 с.
9. Лозанов Г. Суггестопедия при обучении иностранным языкам / Г.Лозанов // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – М., 1973. – С. 9-17.
10. Лозанов Г. Ускоренное обучение и возможности человека / Г.Лозанов // Перспективы. Вопросы образования. UNESCO. – Париж; М., 1982. – № 1-2. – С. 89-95.
11. Новаков А. Система этюдов для активизации учебного материала при суггестопедическом обучении иностранным языкам / А.Новаков // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – М., 1973. – С. 73-83.
12. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б.Д. Карвасарского. – СПб., 1998. -752 с.
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – СПб., 1999. – 720 с.
14. Симонов П.В. Сознание, подсознание, сверхсознание // Популярная психология: Хрестоматия / Сост. В.В. Мироненко. – М., 1990. – С. 45-55.
15. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. – Минск, 1998. – 800 с.
16. Сухарев В.А. Психология интеллекта / В.А.Сухарев. – Донецк, 1997. – 416 с.

The traditional and modern methods of studies to the foreign languages are examined. An author grounds using of principle of activity for studies to the foreign languages. A concept “activity of man” is determined.

Key words: methods of studies, foreign language, principle of activity, personality.

Отримано: 15.09.2010