

ВИДИ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В АСПЕКТІ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

Ніна Станкевич

Львівський національний університет імені Івана Франка

Статтю присвячено методиці навчання видів мовленнєвої діяльності: говоріння, аудіювання, читання, письмо. Визначено основні лінгводидактичні принципи, а також подано методичні рекомендації до оптимізації навчання мови як іноземної.

Ключові слова: лінгводидактика, мовленнєва діяльність, говоріння, аудіювання, читання, письмо.

Вільне володіння мовою як іноземною передбачає досконале засвоєння загальноприйнятих чотирьох видів мовленнєвої діяльності: слухання (аудіювання), говоріння, читання, письма. Тобто чужоземець розуміє чужі думки, передає власні, дотримуючись норм мовлення, вільно читає, грамотно пише, використовуючи мову у різних сферах – комунікативно-суспільній, суспільно-виробничій (навчальній, перекладній), пізнавальній діяльності, а отже, виявляє досконалість у продуктивних (говоріння, письмо) і рецептивних (слухання, читання) видах мовленнєвої діяльності.

Узагальнивши наукові праці з методики навчання мови як іноземної – праці, що висвітлюють загальні принципи (Г. Городилової, А. Шукіна, Г. Дергачової, В. Костомарова, О. Митрофанової), присвячені конкретним видам мовленнєвої діяльності (А. Барикіна, Т. Вишнякової, Л. Журавльової, М. Зінов'євої, В. Павлової, Д. Ізаренкова, В. Бухбіндера, В. Скалкіна та багатьох інших), з методики викладання польської мови як чужої Анни Серетни, Еви Ліпінської, англійської та німецької мов, зокрема колективну монографію за ред. К. Кусько, методику викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах за загальною редакцією проф. С. Ніколаєвої, Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, – сформулюємо основні лінгводидактичні принципи навчання видів мовленнєвої діяльності.

1. Комплексність і взаємопов'язаність навчання видів мовленнєвої діяльності.

Навчання цих видів відбувається на всіх етапах (початковому, середньому, просунутому, завершальному). Основні моменти для визначення взаємопов'язаного навчання: одночасність, послідовно-часова співвіднесеність, загальний мовний матеріал, спеціальна серія вправ (підготовчих, тренувальних, мовленнєвих) тощо.

Потрібно пам'ятати, що види мовленнєвої діяльності не існують у чистому вигляді. Вони так чи інакше тісно пов'язані між собою, наприклад, слухання і говоріння. „Не можна нічого сказати, не слухаючи самого себе під час говоріння, тобто не контролюючи слухом правильність і ознаки висловлювання, – зазначають польські дослідники [11: 140]. До того ж, вони пов'язані психологічно й фізіологічно. Багато видів комунікації бувають інтерактивними, тобто в такому разі учасники мовлення є по чергово мовцями та слухачами багато разів. Є також так звані рецептивно-продуктивні види мовленнєвої діяльності, наприклад, різні типи

перекладу, конспектування зі слуху тощо, а також репродуктивні – усне відтворення чи запис з пам'яті сприйнятого раніше тексту.

Письмо є взаємозалежним із читанням. Обидва види „є реалізацією мануально-візуальної комунікації” [11: 230]. Особливо не може існувати без читання письмо. Кожен, хто пише (вправи, лист, твір), мусить читати свій текст. Притім читання сприяє збільшенню лексичного запасу мовця, збагаченню його знань практичної стилістики, а отже, хто багато читає, той краще пише. Окрім цього, декодувати писаний текст ми можемо лише з допомогою читання.

2. Домінантність одного з видів мовленнєвої діяльності на певному етапі навчання.

Це зумовлено вимогами інтенсифікації навчального процесу. Механізмові становлення одного з видів мовленнєвої діяльності підпорядкована уся система роботи на певному етапі. На початковому етапі це – говоріння, середньому – аудіювання, просунутому – читання, завершальному – письмо. Проте у процесі розвитку на певному етапі одного з видів мовленнєвої діяльності безперервно вдосконалюється первинний вид – **говоріння**. Хоча одним із основних видів навчання мови взагалі вважається **слухання**. Протягом 70% часу ми спілкуємося взагалі, коли не спимо. Із них 45% часу слухаємо, 30% говоримо, 16% читаємо, а лише 9% пишемо. Як образно сказали науковці: „Слухаємо книжку протягом дня, промовляємо книжку протягом тижня, читаємо книжку протягом місяця, а пишемо книжку рік” [11: 137].

Велику увагу розподілу видів мовленнєвої діяльності за етапами навчання (підетапами, часовими періодами) приділяє Т. Вишнякова.[2]. Сам процес навчання видів мовленнєвої діяльності вона подає у певній системі, показуючи особливості його реалізації в навчально-професійній і професійній, суспільно-політичній і соціально-культурній сферах спілкування.

Проілюструємо її докладний опис роботи лише на першому етапі, коли студент включається в навчальний процес. Т. Вишнякова розподіляє навчання на три умовні періоди. Мовленнєва діяльність у перший період має рецептивний характер. Аудіювання займає не менше ніж третину навчального часу, читання – понад третину, говоріння і письмо – відповідно 15-20%. Отже, основними видами мовленнєвої діяльності є аудіювання і читання (з метою вивчення). У другому періоді співвідношення видів мовленнєвої діяльності дещо змінюється: на аудіювання доцільно виділяти близько 30% аудиторного часу, на читання – також близько 30%, на говоріння і письмо – 40%. У третьому періоді зменшується час, що виділяють на навчання аудіювання, час для читання залишається таким самим (із врахуванням уведення ознайомлювального виду читання), значно збільшується час, що припадає на навчання говоріння і письма. Порівнюючи характер мовленнєвої діяльності у трьох періодах навчання, підсумовує методист, „перший період характеризуємо як рецептивно-репродуктивний, другий як репродуктивно-рецептивний, третій як репродуктивно-продуктивний” [2: 58-59]. Т. Вишнякова дає методичні рекомендації щодо характеру навчального матеріалу на кожному з підетапів чи періодів навчання, сприяючи створенню цілеспрямованої системи навчання мови.

3. Мета навчання, яка впливає на визначення пріоритету у навчанні видів мовленнєвої діяльності.

Різні види діяльності будуть доміантними у навчанні перекладачів, науковців, бізнесменів, викладачів, місіонерів тощо. Відповідно будуть різними за характером навчальні матеріали (стилі, жанри, лексичне наповнення), відмінні граматичні матеріали, практичні завдання, а загалом – інший методичний принцип у викладанні української мови як іноземної.

Викладачеві передусім варто знати той багатий реєстр умінь, що включає кожен вид мовленнєвої діяльності, щоб виокремити найбільш важливе у конкретному випадку

і спрямувати навчання у потрібному напрямі. Відтворимо перелік умінь у різних видах мовленнєвої діяльності, узятий із Загальноєвропейських рекомендацій.

Уміння говорити – це вміння відтворити спонтанне мовлення, вступити у діалог, виступити публічно з інформацією, промовою, лекцією, проповіддю, розважальним виступом, спортивним коментарем, торговою презентацією, прочитати вголос письмовий текст, „виступити з папірцем”, розіграти вивчену роль, заспівати. У процесі навчання письма потрібно прагнути вміти: заповнити формуляр, анкету, написати статтю, скласти підпис для дисплею, написати звіт, доповідь, есе, скласти записи для майбутнього використання, записати під диктування, написати творчий образний текст, написати особистий і діловий лист та ін. У процесі навчання аудіювання слід набути вмінь: слухати і розуміти публічний виступ, виступ по радіо й на телебаченні, записи, кіно, слухання в ролі члена живої аудиторії (театр, публічні мітинги, лекції, розваги), мимовільне слухання розмов інших людей. Читання передбачає читання з метою загальної орієнтації, з метою отримання інформації (прочитати лист, довідкову літературу), для виконання інструкцій, для задоволення. Інтерактивні види мовленнєвої діяльності включають: трансакції, формальні і неформальні дискусії, переговори, дебати, інтерв'ю, спільне планування, практичну цілеспрямовану кооперацію, одиничні бесіди [4].

4. Поступовість і послідовність формування навичок і вмінь (з точки зору психології, ускладнення мовного матеріалу, стадіальності становлення мовленнєвих навичок, наприклад, введення нового матеріалу, імітація моделі, інтенсивне повторювання, генералізація, вільне переключення з однієї моделі на іншу тощо). У кожному виді мовленнєвої діяльності є свої початкові механізми, які формують навички, які своєю чергою поступово переходять у вміння. Наприклад, в аудіюванні виробляємо механізми: інтонаційного і фонематичного слуху, ймовірного прогнозування, випереджувального сприйняття, оперативної і довготривалої пам'яті, ідентифікації понять, механізм еквівалентних заміни, сегментації мовленнєвої ланки та ін. Студент опановує послідовно рівні аудіювання іноземною мовою: розпізнавання фонем, упізнавання слів, розуміння окремих речень, розуміння предметних відношень (структури тексту). Ці навички у процесі навчання перетворюються у вміння аудіювати.

Техніка письма і техніка творення письмових текстів мають різний методичний апарат. Дії, спрямовані на оволодіння технікою письма, — це корекція графіки, засвоєння правил орфографії, пунктуації, просторового розміщення епістолярних атрибутів, вживання паралінгвістичних засобів та ін. Для оволодіння навичками логіко-інформативного структурування тексту потрібно засвоїти його лексичний склад і граматичні структури, магі стилістичні навички, знати засоби зв'язності на рівні слів, словосполучень, частин речень, абзаців. Щоб уміти створити текст як композиційно-логічну довершену структуру, треба ознайомитися з чотирма способами викладу (опис, розповідь, пояснення, розмірковування), навчитися побудувати письмове висловлювання за зразком, створити нове висловлювання та ін. Особливими є навички контролю й редагування, пов'язані з умінням працювати з додатковими джерелами інформації, порівнювати з текстом-оригіналом [7: 173]. До того ж по-різному потрібно навчати писати тексти різних жанрів або володіти різними видами писемної комунікації, наприклад, конспектуванням, написанням дипломної роботи, доповіді, редагуванням тощо.

5. Сприйняття видів мовленнєвої діяльності і як мети, і як засобу навчання. Текст для читання ми використовуємо для вивчення нової лексики, для навчання розвитку мовлення,

для отримання країнознавчих знань, для набуття стилістичної компетенції, а також для навчання читання. Слухати і розуміти вчимо для того, щоб іноземець розумів смисл окремих реплік співрозмовника, невеликих зв'язних висловлювань, а як кінцеву мету бачимо сформованість аудитивних умінь, які забезпечують сприйняття й розуміння неадаптованих текстів будь-яких жанрів та стильового забарвлення, розуміння підтексту висловлювання, осмислення загальної ідеї звукового повідомлення і здатність сформулювати до нього власне ставлення. Як засіб навчання аудіювання виконує багато допоміжних функцій: стимулює мовленнєву діяльність, забезпечує керування процесом навчання, знайомить студентів з новим мовним, мовленнєвим і країнознавчим матеріалом, є засобом формування навичок і умінь у всіх видах мовленнєвої діяльності („слухаючи, навчатися”), допомагає підтримувати досягнений рівень володіння мовою, підвищує ефективність зворотного зв'язку і самоконтролю.

6. Текст є основою будь-якого виду мовленнєвої діяльності: діалог, аудіотекст, текст для читання, письмовий твір. У кожному виді діяльності навчальний текст має різнобічну класифікацію. Існує й загальний розподіл текстів у лінгводидактичному аспекті. Наприклад, Н. Бурвікова описує навчальні тексти з погляду того, яку роботу здійснюють з ними – аудиторну чи позааудиторну, а також розрізняє тексти *укладені*, в основі яких лежить певний цілісний композиційний план, тобто тексти монологічного характеру, і тексти *неукладені* – діалоги, в яких той, хто навчається, бере активну участь, або діалоги-бесіди, у яких слухач не є учасником комунікативного акту [1: 5].

Оскільки вимога методики викладання мови як іноземної – організувати навчання із врахуванням реальних комунікативних потреб студентів-іноземців, викладачеві важливо знати специфіку побудови текстів різних видів, особливості мовних засобів текстів усіх функціональних стилів. Лінгвісти щодо цього мають уже багато наукових напрацювань. Зокрема Г. Онкович докладно проаналізувала можливість використання у навчанні української мови як іноземної періодичної преси, особливо зосередивши увагу на лінгвокраїнознавчому аспекті публіцистичного тексту [8]. Різнопланове лінгвометодичне висвітлення отримали тексти міжнародних економічних і політичних документів, тексти інформаційних жанрів, наукові тексти різних профілів (технічного, природничого), художні тексти у працях російських мовознавців (В. Баркова, Л. Бей, Т. Бронська, Н. Кулібіна, В. Ляшенко, Т. Печериця, Т. Прокоф'єва, З. Розмус, В.Штиленко та ін.). Що більше поступу у вирішенні таких питань, як наприклад, адаптація автентичних текстів, моделювання навчальних текстів, інтерпретація художніх текстів відповідно до національної моделі сприйняття, критерії оцінки мовних труднощів і складності текстів, коментар до країнознавчих текстів, то ефективнішим стане використання цих текстів у процесі навчання.

Текст до кожного виду мовленнєвої діяльності оцінюють за певною сукупністю вимог, зокрема: обсяг, ступінь інформативності, складність мовного матеріалу, логіко-композиційна структура. Звичайно, кожен жанр має своє специфічне вираження, тому, наприклад, газетний текст П. Хазов пропонує уявляти як сукупність багатьох лексико-сміслових єдностей, а саме: джерело, час, місце, факт, дія, зміст, мета, привід, ставлення, покликання, оцінка, результат, участь, масштаб, яка формується за допомогою закритого ряду слів та словосполучень [9]. Т. Вишнякова виділяє такі загальні принципи відбору текстового матеріалу для навчання іноземців: 1) Текст має становити оригінальний твір будь-якого функціонального стилю; 2) Текст (або уривок тексту) має бути закінченим; 3) Текст за своїм змістом мусить відповідати виховним

цілям; 4) Текст має відповідати навчальним цілям, тобто включати корисні відомості і бути джерелом інформації: наукової, технічної, суспільно-політичної, літературної, навчально-побутової; 5) Текст має бути зразковим, тобто відповідати нормам книжно-літературної або розмовної мови; 6) Текст мусить мати певне комунікативне завдання; 7) Текст має бути доступним (за лексико-граматичним матеріалом) [2: 23-26]. Передусім потрібно, звичайно, спиратися на критерії, які відповідають виду мовленнєвої діяльності. Щодо текстів для слухового сприймання С. Зінько визначає такі: тематично-змістовий, інформативний, структурно-композиційний, мовний, жанрово-стильовий, критерій обсягу і тривалості звучання аудіоматеріалу, критерій доступності тексту [5:12-13].

Типологія навчальних текстів-діалогів відображає велику кількість підходів до розгляду цих текстів як комунікативного акту, як мовної одиниці, як формально-структурної єдності, що складається з питань і відповідей, тощо.

7. Багатство методичного апарату у кожному виді мовленнєвої діяльності. Спільність деяких видів мовленнєвої діяльності зумовлює спільність методичних підходів до їх навчання. Наприклад, робота з текстом для читання та з аудіотекстом може бути основана на спільності критеріїв відбору цих текстів (інформаційному, пізнавальному, мовному, структурному), спільності логіко-сміслового та стилістичного аналізу, подібності вправ (дотекстові – призначені для зняття країнознавчих, лексико-граматичних і лінгвостилістичних труднощів, притекстові – які формують комунікативну настанову, післятекстові – контролюють розуміння тексту). Говоріння і слухання передбачає аналогічну класифікацію вправ на мовні і мовленнєві (підготовчі та тренувальні).

Типологія вправ залежить і від характеру підвиду мовленнєвої діяльності, наприклад, у системі навчання читання – оглядове читання, ознайомлювальне читання, читання з метою вивчення; у говорінні – монологічне мовлення, діалогічне мовлення; у навчанні письма – контрольоване, кероване, вільне тощо.

Методисти на основі власного досвіду викладання мови як іноземної пропонують багато можливих форм, прийомів, технік навчання того чи іншого виду мовленнєвої діяльності, які збагачують методичний апарат, не додаючи, проте, йому системності. Обговорюючи, наприклад, системи завдань для навчання говоріння, В. Костомаров і О. Митрофанова зауважують: „Практика навчання свідчить, що уміщені в підручниках і навчальних посібниках діалоги не завжди використовують розумно; часто їх механічно завчають, інсценізують, складають діалоги, аналогічні до поданих (або завчені напам'ять), закінчують розпочаті діалоги і т. ін. Хоча можливості застосування діалогів воістину безмежні” [6: 101]. Вони класифікують навчальні діалоги як демонстраційні, діалоги „розмовного полегшення”, розважальні діалоги, країнознавчі діалоги, але чіткого розмежування цих видів насправді немає.

Польські методисти Г. Коморовська, М. Ставна, А. Серетни, Е. Ліпінська розподіляють систему вправ для навчання говоріння за характером стимулу, що спонукає до акту мовлення, як-от: *образ, слово і звук*. Ці імпульси породжують висловлювання, допомагаючи заповнити інформаційні прогалини, заохочують до говоріння, творять ситуацію, близьку до реальної, до того ж протистоять монотонності навчання [11: 177]. Узагальнена класифікація запропонованих „технік навчання” багата, але методично різнопланова. Подамо її відповідно до стимулів. *Образ* (предмет, який провокує словесну реакцію) передбачає таку систему вправ: Формулювання питань, що стосуються змісту малюнка (листівки, фото, плакату, мапи, відео

тощо); Відповіді на такі питання; Гра у відгадування; Опис змісту малюнка; Переказ сюжету відео особам, які його не бачили; Висновки-фантазії про малюнок (що стосуються того, що могло бути перед тим, що зображено, чи після того); Шукання відмінностей між малюнками; Історія в малюнках; Розповідь, стимульована автентичними предметами (квитком, камінчиком, монетою, ланцюжком, засушеною квіткою тощо); „Доміно” з малюнками. *Слово* як імпульс до мовлення охоплює такі вправи: Питання і відповіді; Рольові ігри на основі отриманої інструкції; Ситуаційна симуляція; Телефонна розмова; Монолог на певну тему і за планом, який подає викладач; Монолог за власним планом (інтерпретація тексту, висловлювання своєї думки, рецензія-коментар, презентація теми тощо); Висловлювання, стимульоване автентичними матеріалами (газетними текстами, оголошеннями, рекламою тощо); Скорочення тексту чи переказ фільму; Дискусія. Типи вправ, що спираються на стимул *звук*: Розпізнавання звуків; Звукова історія; Текст з перерваними відрізками або інші лабораторні аудіоматеріали; Вправи на розуміння зі слуху, які вимагають усної відповіді [10, 11, 12].

8. Використання технічних засобів, новітніх технологій навчання. Технічні засоби сприяють інтенсифікації та ефективності навчання. Вони становлять багатий арсенал: схеми, таблиці, малюнки, листівки, карикатури, картини, мапи, афіші, рекламні ролики, аудіотексти та навчальні звукозаписи, преса, відеозаписи, записи пісень на магнітофонних касетах і компакт-дисках, кінофільми та ін. Використовують ці засоби як джерело інформації і як спосіб керування процесом формування навичок і розвитку умінь у всіх видах мовленнєвої діяльності. Використання комп'ютерних технологій у навчанні мови як іноземної потребує окремої уваги як могутній сучасний засіб у системі освіти взагалі. У процесі навчання доцільно керуватися принципами відбору наочних засобів, зокрема, їхньою значущістю, достатністю, типовістю, співвіднесеністю зображення і слова, достовірністю країнознавчої інформації, специфікою наочності та ін.[3: 154].

Окрім дотримання цих загальних методичних принципів навчання видів мовленнєвої діяльності, важливим, на наш погляд, є врахування таких моментів у навчанні мови як іноземної:

- а) **природність мовлення.** Це, зокрема, означає наближення навчальних діалогів до життя, що відображено у лексико-структурній організації псевдокомунікації. Попри всю свою граматичну правильність діалог для навчання мови як чужої має бути природним, „живим”, невимушеним, розмовним (з неповними реченнями, словесними повторами, ситуативно зумовленими формулами і кліше). У навчанні аудіювання є таке поняття „шкільна артикуляція”, тобто досконала артикуляція, чого не буває у природному мовленні, і це ускладнює навчання слухання в реальній комунікації.
- б) **спрощення навчальних текстів.** Тексти для навчання будь-якого виду мовленнєвої діяльності не добирають довільно й спонтанно. Їх потрібно скорочувати, адаптувати, використовувати самостійно укладені своєрідні „топіки”, до автентичних текстів слід подавати лінгвокраїнознавчі та лексико-граматичні коментарі, використовувати наявні лінгвокраїнознавчі словники, укладати спеціальні словники лексичних труднощів для читання художніх текстів тощо.
- в) **тематична організація матеріалу.** Конкретний урок для іноземців має мати провідну тему, якій підпорядкований лексичний і граматичний матеріал; перебування

під час уроку в одній темі полегшує запам'ятовування нового матеріалу. Велику допомогу викладачеві можуть дати тематичні словники (ілюстровані і словники-мінімуми).

- г) **врахування комунікативних стратегій.** Іноземців потрібно навчати оперувати мовленнєвими засобами у різноманітних ситуаціях мовлення. Принцип ситуативності є одним із основних у комунікативному підході до навчання мови як іноземної. Ситуація є основою відбору та організації навчального матеріалу, способом презентації нового матеріалу, умовою формування навичок та розвитку умінь.
- д) **мотивація у навчанні.** Те дає успіх і породжує активність, концентрацію зусиль, що має сенс і мету. Викладач має відчувати, що – інакше вони не відтворять діалог у реальній комунікації, не запам'ятають текст, не активізують у потрібній ситуації спілкування подану тематичну групу. Забезпечення стимулу, який заохочує до висловлювання (т.зв. еліцитація), є однією з головних умов досягнення успіху у навчанні. Окрім цього, важливими, вважають польські дослідники, є також атмосфера навчання та роль викладача як керівника і помічника у навчальному процесі [11: 176-177].

Отже, для правильної організації навчання мови як іноземної потрібно осмислити структуру і предметний зміст мовленнєвої діяльності, психофізіологічні механізми її забезпечення рідною та іноземною мовами, сутність та особливості її видів, але й не менш важливим є практичне втілення основних принципів навчання видів мовленнєвої діяльності, основане на багатому досвіді лінгводидактів.

1. Бурвикова Н.Д. Типология текстов для аудиторной и внеаудиторной работы. – М., 1988.
2. Вишнякова Т.А. Обучение русскому языку студентов-нефилологов. – М., 1980.
3. Городилова Г.Г. Обучение речи и технические средства. – М., 1979.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К., 2003.
5. Зінько С. Критерії відбору текстів для сприймання учнями на слух // Укр. мова і літ. в шк. – 2000. – №4. – С.11-15.
6. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. – М., 1978.
7. Лінгводидактична організація навчального процесу з іноземних мов у вузі: Колект. монограф. / Ред. К.Я. Кусько. – Львів, 1996.
8. Онкович Г. Засоби масової інформації в навчанні мови (Українознавчий аспект) // Дивослово. – 1997. – №5-6. – С. 19-24.
9. Хазов П.В. Лексико-смысловые единства в строении текста (на материале газетной хроники): Автореф. дис.... канд. филол. наук. – М., 1984.
10. Komorowska H. Metodyka nauczania języków obcych. – Warszawa, 2002.
11. Seretny A., Lipińska E. ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego. – Kraków, 2000.
12. Stawna M. Podejście komunikacyjne do nauczania języków obcych. – Warszawa, 1991.

TYPES OF LANGUAGE SKILLS IN THE ASPECT OF LINGUODIDACTICS

Nina Stankevych

Ivan Franko Lviv National University

The article is dedicated to the methodology of teaching of four language skills: speaking, listening, reading and writing. The main linguodidactic principles have been determined and also methodological recommendations of teaching Ukrainian as foreign have been given.

Key words: linguodidactics, language skills, speaking, reading, listening, writing.