

УДК 81'243'23'24:378.141

НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОЇ ФОРМИ СПІЛКУВАННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ: ВІДБІР ТА ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ

Людмила Васильєва

Львівський національний університет імені Івана Франка

Розглянуто певні методичні аспекти розвитку діалогічного мовлення іноземною мовою. Виявлено специфіку діалогового та монологічного навчання. На основі методики комунікативного навчання запропоновано підходи до відбору та організації навчального матеріалу. Наведено види вправ, що уможливають формування навичок діалогічного спілкування студентів.

Ключові слова: відбір та організація навчального матеріалу, діалог, діалогове навчання, монолог, мовлення, мовленнєва ситуація, мовленнєва дія, навичка, вправи.

Сучасна методика навчання іноземної мови спрямована передусім на розвиток мовленнєвих умінь та навичок. З огляду на це вона передбачає продумане застосування принципу комунікативності [4: 14; 14: 40.]. Він знаходить свій вияв у підходах до відбору матеріалу, його організації, системі немовленнєвих та тренувально-мовленнєвих вправ. Велике значення у цьому процесі має розробка зазначених методичних аспектів для розвитку діалогічного мовлення.

Уже тривалий час серед психологів та методистів утвердилася думка про те, що навчання іноземної мови становить процес оволодіння цією мовою, особливо таким видом мовної діяльності як спілкування (мовленнєва діяльність) [3, 6, 7, 9, 14, 15]. Узагальнивши їхні міркування з цього приводу, робимо висновок, що джерелом відбору матеріалу для такої діяльності має бути живе мовлення, тобто мовленнєвий матеріал. Мовленнєвий матеріал подекуди ще традиційно розуміють лише як продукт мовлення, певні мовні утворення й уважають, що об'єктом відбору матеріалу на найвищому рівні спілкування є певна абстрактна одиниця цього продукту мовлення – мовленнєвий зразок. Отже, проблему відбору матеріалу зводять лише до лінгвістичного аспекту. Низка праць О. Леонтєва та Ю. Пассова [6, 9] уже певний час спонукає методистів до думки, що матеріал для навчання іноземної мови слід відбирати комплексно, тобто на рівні цілісних актів мовлення, а не лише його продукту. Справді, якщо головним завданням викладача є навчання мовленнєвої діяльності іноземною мовою, то студентам необхідно у повному обсязі навести головні одиниці мовленнєвої діяльності, якими вони мають володіти, подати їх так, як вони функціонують у практичній комунікації. Необхідність цього випливає з того, що в процесі навчання спілкування треба оперувати одиницями мовленнєвої діяльності, моделювати їх, безпосередньо включаючи в процес тренування. Якщо не відібрати цих одиниць, відповідно залучаючи мотивацію, екстралінгвальні умови, які викликають до життя акт мовленнєвої діяльності та його частину – продукт мовлення, то не буде можливості відтворити цей мовленнєвий акт у процесі навчання. Отже, щоб правильно організувати мовленнєву діяльність студента в конкретному завершеному мовленнєвому акті, треба:

1) точно визначити мету, завдання, які студент повинен вирішити, задовольняючи певну життєву потребу;

2) описати умови, які визначають характер і послідовність його дій у межах певного мовленнєвого акту;

3) навчити студента діяти відповідно до певних умов, подавши операційний механізм виконання певних дій;

4) представити ці дії не розрізнено, не ізольовано, а в тій послідовності, яка становить структуру цього конкретного акту мовленнєвої діяльності.

Отже, відбирати слід не окремі сторони конкретного акту мовленнєвої діяльності, якого планує навчити викладач, а всі складники, у межах яких певний акт спілкування стає можливим, і його можна реалізувати.

Виходимо з того, що мовленнєва діяльність становить різні види мовлення, кожен з яких має свої, відмінні від інших одиниці, котрі характеризуються особливим набором компонентів. З огляду на це відбір матеріалу для навчання різних видів мовлення: говоріння, аудіювання, письма – не може бути універсальним, тобто таким, який одночасно забезпечує потреби кожного з цих видів мовленнєвої діяльності.

Дискусійним вважаємо також питання відбору матеріалу для навчання різних форм мовлення в межах одного з його видів – говоріння – для діалогового та монологічного навчання. Уважаємо, що діалогове та монологічне навчання мають свою специфіку з огляду на певні чинники:

1) одиницею найвищого рівня при діалогічному спілкуванні є діалог, що має певну структуру та зумовлений мовленнєвими діями почергово двох співбесідників (головну одиницю монологу становить монологічне повідомлення – продукт діяльності одного мовця);

2) діалог виникає на базі мовленнєвої ситуації (основою монологу є тема);

3) у процесі діалогічного мовлення мовець має завдання з'ясувати певні (невідомі для нього) умови мовленнєвої ситуації, вирішити проблему, яку ці умови зумовлюють тощо (засобами монологу мовець називає тему і розкриває її зміст);

4) структуру діалогу визначають ситуативні чинники (структура монологу є залежною від теми);

5) головним складником діалогу є мовленнєва дія, у монологі – це розповідні речення, які відрізняються як формальними характеристиками, так і змістовим планом. З огляду на це діалогу властиве пряме звертання до співбесідника, він вимагає від нього зворотної реакції, діалог є емоційним та модально забарвленим, що знаходить свій вияв у його формі, інтонації, навіть у невербальних засобах комунікації тощо (монолог, зокрема, навчальний, об'єктивно характеризуючи предмет мовлення, зазвичай не передає особистого, суб'єктивного ставлення до повідомлення);

6) мовленнєві дії в межах діалогу пов'язує ситуація (у монологі мовленнєві дії зв'язані різноманітними логічними відношеннями, які встановлюються між цілим та його частиною, елементами умовиводу, близькими асоціаціями тощо).

Як бачимо, зазначені відмінності між діалогом та монологічним є доволі суттєвими, тому вважаємо, що до процесу відбору матеріалу для діалогового та монологічного навчання варто підходити диференційовано уже від початкового етапу навчання.

Відбір матеріалу зазвичай прийнято здійснювати в межах лексичного матеріалу (мінімізація лексики) та на рівні граматики (виявлення граматичного

мінімуму). Відбір розпочинають з одиниць найнижчого рівня і завершують теж ними. Для цього часто використовують не тільки одиниці мовлення навіть найнижчого рівня (синтаксичні форми слів у межах мовленнєвої дії у діалозі), а й одиниці мови – лексеми, незалежно від того, яке синтаксичне місце у структурі мовленнєвих одиниць більш високого рівня (мовленнєвих дій) вони займають.

Грамаічні структури (схеми речень), так само відбирають на формально-грамаічному, а не на функціональному рівні. Вони відрізняються лише формальною будовою та предикативністю ядра, але при цьому їхнє інтонаційне оформлення частково беруть до уваги (без інтонації не можна уявити собі комунікативної одиниці). З огляду на це побудувати одиницю мовлення на основі такого матеріалу майже неможливо, оскільки відсутня вказівка на те, якими конкретними відношеннями (предикативними одиницями) можна заповнити кожна таку схему, а також, з якими конкретними перемінними (суб'єктивними, об'єктивними тощо) сполучається (організує смислові зв'язки) те чи інше дієслово (відношення).

На нашу думку, відбір матеріалу для навчання мовленнєвої діяльності варто розпочинати з відбору цілісних одиниць цієї діяльності найвищого рівня, а далі послідовно відбирати одиниці нижчого рівня, які для одиниць вищого рівня ієрархії становлять будівельний матеріал.

Реалізувати зазначене при відборі матеріалу для діалогового навчання, зокрема, на початковому етапі можливо з послідовним урахуванням низки процедур на кожній стадії такого відбору.

На першій стадії доречно насамперед визначити, у межах якої сфери спілкування проводимо діалогове навчання на початковому етапі. Очевидно, це має бути матеріал, пов'язаний з побутовою та офіційно-діловою сферами у межах навчального закладу студента.

На другому етапі доцільно мати справу з відбором одиниць діалогічного мовлення вищого рівня – цілісних актів діалогічного спілкування. Ми пропонуємо здійснювати такий відбір, виходячи з того, що кожен акт діалогічного спілкування є складним утворенням, яке включає екстралінгвальні умови діяльності і її мовленнєвий продукт – діалог, причому структура певного діалогу зумовлена, дією цих екстралінгвальних чинників. Отже, відбираючи ситуативний матеріал для навчання, ми водночас відбираємо і відповідний для нього мовленнєвий продукт. Бажано брати до уваги й те, що кожна зі сторін акту діалогічного мовлення має співвідносні одиниці.

Відбір актів діалогічного мовлення доречно розпочинати з відбору певних типів ситуацій (і, звичайно, співвідносних з ними типів діалогів). Гадаємо, що у вищій школі необхідно, щоб студенти могли спілкуватися у межах трьох типів ситуацій (з питальними, розповідними та спонукальними мовленнєвими діями) уже на самих початках навчання.

Наступна стадія відбору полягає у виокремленні найчастотніших ситуацій у межах зазначених типів певної сфери¹. Тут варто брати до уваги критерій

¹ У мовленнєвій ситуації є дві групи умов, які утворюють єдине ціле. Кожна з умов має певну функцію і структуру. Першу групу становлять такі обставини, які містять внутрішні протиріччя. Вони й породжують певну потребу мовця. Своїм мовленнєвим актом мовець намагається розв'язати проблему. Другу групу становлять обставини, які є мотивом мовця звернутися для цього до іншої особи [3:33]. Принагідно зазначимо, що відмінності між мовленнєвими ситуаціями пов'язані передусім з другою групою умов.

функціональності, оскільки саме він указує, які саме одиниці мовлення слід обирати з огляду на потреби конкретної сфери спілкування. На думку Ю.І. Пасова, „частотність має значення лише в певних сферах спілкування, для певного кола матеріалів... Щодо продукції (мовлення), частотність має виявлятися як частотність слова в ситуації” [11: 101].

Частотність може стати одним з провідних критеріїв для відбору лише в межах певних одиниць мовлення. На стадії відбору типів ситуацій на підставі цього критерію обираємо також типи діалогів певної структури. Зокрема, для початкового етапу навчання в межах кожного з типів достатньо обрати не всі, а перші три варіанти розгортання діалогу. Далі варто перейти до відбору конкретних ситуацій (і співвідносних з ними діалогів) з огляду на визначені умови навчання. Вихідним на цьому етапі є мовленнєвий матеріал, який можна розподілити на певні групи, кожна з яких включає всі ситуації та відповідні для них діалоги одного типу, що відрізняються конкретним змістом (відношеннями) семантики предиката і конкретними змінними в кожному з діалогів – суб'єктом і об'єктом при предикаті. Наприклад, група ситуацій, пов'язаних із запитанням та водночас з припущенням, може включати такі діалоги з початковими мовленнєвими діями на зразок: *Ви, мабуть, йдете на лекцію? Ви, мабуть, дуже втомилися? Ви, мабуть, були в бібліотеці?* – та низка інших, які визначають конкретні умови навчання².

Зазначимо, що діалогове навчання без вироблення навичок виконання мовленнєвих дій неможливе. Отже, на цій стадії поряд з подальшим відбором цілісних актів мовленнєвої діяльності доцільно проводити також відбір одиниць іншого рівня – мовленнєвих дій.

Мовленнєва дія виступає в єдності трьох параметрів: інтонації, структури (визначає її граматичне значення) та лексичного наповнення. Коли ми відібрали діалоги з певним змістом (відношеннями) предиката, що характеризує мовленнєві дії, одночасно ми відібрали й мовленнєві дії певного інтонаційного зразка та певної граматичної структури.

Подальша мінімізація мовленнєвого матеріалу може відбуватися у напрямі впорядкування лексичних змінних мовленнєвих дій з тим же відношенням предиката, тобто на рівні синтаксичних форм слів. З цією метою з діалогів, які мають той самий тип початкової мовленнєвої дії (*Ви йдете в їдальню? Ви йдете в бібліотеку?*), обираємо лише ті, в яких змінні компоненти мовленнєвої дії вирізняються найбільшою частотою. Якщо, наприклад, діалог з синтаксичними формами початкової мовленнєвої дії *ви, в їдальню* трапиться 20 разів, а з формами *ви, в бібліотеку* – 3 рази, то при порозі частоти 5 відбираємо лише перший.

Як бачимо, лексичний матеріал відбираємо в цілісних актах мовлення в межах мовленнєвої дії і в сукупності з іншими компонентами мовленнєвої дії, а не ізольовано. При цьому кожна синтаксична форма зберігає смислові зв'язки з іншими синтаксичними формами в межах мовленнєвої дії, для якої вона становить будівельний матеріал. Одночасно із закінченням відбору лексичних одиниць завершуємо відбір цілісних актів мовлення, оскільки, виключаючи з процесу навчання синтаксичну форму слова, одночасно виключаємо початкову мовленнєву дію, до якої вона (форма) входить, а отже, й ту мовленнєву ситуацію, з якою вона

² Тут і далі наводимо приклади ситуацій, використаних у авторських підручнику та посібнику „Хорватська мова”, які вийшли друком 2007 року.

пов'язана, а це, вважаємо, не є відповідним підходом у діалоговому навчанні.

Отже, ми відбираємо:

1) найуживаніші, частотні в певних сферах спілкування одиниці діалогічного мовлення найвищого рівня – акти діалогічного мовлення (екстралінгвальні умови, які їх породили; діалоги, які співвідносні з цими умовами);

2) стосовно кожного з цих актів мовлення перелік мовленнєвих дій, які становлять ці акти;

3) усі компоненти кожної з мовленнєвих дій: інтонаційну модель, структурну схему і комплекс синтаксичних форм, що входять до її складу, тобто відбираємо найактивніші мовленнєві одиниці всіх рівнів для діалогового навчання у вибраних сферах спілкування.

Щодо організації матеріалу варто зазначити, що його відбір з навчальною метою вже певною мірою вирішує проблему його організації. Наприклад, відібравши одиниці найвищого рівня в діалогічному спілкуванні – діалогічні акти, ми визнаємо, що весь матеріал організується у вигляді таких відтинків діалогічного мовлення, таких її ланок, як мовленнєва ситуація (умови діяльності) і діалог, який розгортається на її основі (процес та продукт діяльності), що в єдності формують цілісний акт. Щоправда, це лише початкова ланка організації навчального матеріалу, яка надає цьому процесові певної спрямованості. Навчальний матеріал, на нашу думку, слід організовувати так, щоб:

а) забезпечити навчання головних одиниць певної форми діяльності;

б) автоматизація торкалася лише одного нового операційного елемента мовленнєвої дії, а не всього комплексу операцій, які її становлять;

в) мовленнєві дії, які пов'язані з однотипним складом операцій, вводилися в процес навчання без значної перерви в часі;

г) досягався достатньо високий ступінь автоматизації мовленнєвих навичок використання мовленнєвих одиниць, тобто, щоб завдання, які виконує студент, вимагали від нього багаторазового відтворення мовленнєвих одиниць у процесі цілеспрямованого тренування;

д) мовленнєве тренування відбувалося в адекватних (чи близьких) до процесу природного спілкування умовах.

Вирішення проблеми організації матеріалу, зокрема, на початковому етапі навчання ускладнюється тим, що перед викладачами поряд з навчанням діалогічного мовлення в розмовно-побутовій сфері, постає практична необхідність навчати основних, базових структур мови. Нам близька думка З.Н. Ієвлевої, що „відбір навчального граматичного матеріалу ґрунтується на двох головних принципах: принципі адекватного подання в навчальному матеріалі граматичної системи мови, що вивчається, в основних рисах та принципі тематико-ситуативної зумовленості“ [2: 48]. Щоправда, завдання навчання базових структур мови, яке, на перший погляд, вступає в протиріччя з метою навчання діалогічного мовлення, фактично може вирішуватися паралельно з діалоговим навчанням, оскільки послідовність подання граматичного матеріалу³ не вступає в протиріччя з наведеними вище принципами організації матеріалу для діалогового навчання.

³ Ієвлева З.Н. твердить: „Визначаючи місце одиниці, що вивчається, у послідовності її подання, головне – це ступінь труднощі для тих, що навчаються, та її практична необхідність у мовленні“ [2: 54].

Фактично, матеріал з діалогового навчання слід подавати так, щоб спочатку були представлені ситуації і співвідносні з ними діалоги, цільові мовленнєві дії, які будуть збігатися за своїм операційним складом з їхніми аналогами в рідній мові студента.

Далі вважаємо за доцільне групувати ситуації таким чином, щоб всі вони з однотипним операційним складом початкових мовленнєвих дій розташовувалися послідовно одна за одною, що забезпечує багаторазове повторення однотипних структур мовленнєвих дій у процесі тренування. Практично це можна здійснити так: ситуативний мовленнєвий матеріал розташовується в такій послідовності, що низка ситуацій (і діалогів), які як предикативне ядро початкової мовленнєвої дії мають те ж дієслово, вводиться в навчання і відпрацьовується на одному занятті.

Як приклад можна навести низку ситуацій з дієсловом *купити* (*купувати*).

1. Студент бачить, що його колега збирається в магазин. Йому потрібні зошити, але він дуже зайнятий. Тому він просить колегу: *Ти йдеш у магазин? – Так. – Купи мені, будь ласка, зошити, якщо тобі неважко.*

2. Студент, збираючись у магазин, пообіцяв колезі купити зошити, але не виконав своєї обіцянки. Побачивши його, він говорить йому про це: *Ти знаєш, я не купив тобі зошитів.*

3. Студент показує колезі книжку, яку щойно придбав у книгарні. Колега бачить, що ця книжка йому теж потрібна. Він вже про це попередньо казав, а колега цілком забув про його прохання: *Чому ж ти мені не купив?! Ти ж знав, що ця книжка мені теж потрібна.*

4. Студент купив у книгарні книжку, яка потрібна для підготовки до занять. Йому відомо, що в його колеги її немає, і він радить йому: *У нашій книгарні продають книжку... Купи собі обов'язково!*

В усіх наведених ситуаціях початкові мовленнєві дії, різні за своїм функціональним призначенням, побудовані на підставі тієї ж структурної схеми з використанням синтаксичних валентних властивостей дієслова *купити*; вони мають багато спільного в операційній структурі, і в них повторюється оперативний елемент *купити*, який слід автоматизувати: дієслово *купити* + давальний відмінок іменника чи займенника, причому він повторюється у мовленнєвих умовах, що забезпечує не тільки високий ступінь автоматизації, але й автоматизму. Після ситуацій з дієсловом *купити* можна ввести, наприклад, комплекс ситуацій з дієсловом *дати*, тобто початкову мовленнєву дію в них буде організовано предикатом (дієсловом) з синтаксичною валентністю, однотипною з дієсловом *купити*.

Така послідовність в організації матеріалу без значних перерв у часі забезпечує оволодіння ситуативними актами діяльності, в яких початкові (розраховані на автоматизацію) мовленнєві дії мають однотипну структурну схему, оскільки предикативним центром у них є дієслова з однаковою синтаксичною валентністю (що відображає значення того ж відмінка). Наприклад, у межах граматичної теми „Місцевий відмінок зі значенням місця” послідовно можна розташувати ситуації з дієсловами *бути*, *жити*, *перебувати*, *навчатися* і автоматизація розрахована на мовленнєві дії, новим оперативним компонентом у яких є синтагма „дієслово + місцевий відмінок іменника зі значенням місця”.

Таке розміщення матеріалу потребує і відповіді на запитання про те, в якій послідовності слід навчати ситуацій. Чому, зокрема, спочатку вивчаємо ситуації з дієсловом *бути*, а потім – *жити*, *перебувати* тощо, а не навпаки?

У цих випадках визначальним є критерій комунікативного забезпечення акту

мовлення, який полягає в тому, що якщо у навчання вводимо мовленнєві ситуації з тим чи іншим дієсловом, то новою мовленнєвою дією, яку слід автоматизувати, буде лише початкова частина діалогу, що розгортається на основі цієї ситуації і містить уже попередньо засвоєний мовленнєвий матеріал, який раніше траплявся в мовленнєвій практиці студента.

Наприклад, ситуації з дієсловом *обіцяти* варто вводити пізніше, ніж ситуації з дієсловом *виконувати*, оскільки мовленнєвий матеріал зі словом *виконувати* є складовою частиною (як наступні мовленнєві дії) діалогів з дієсловом *обіцяти*.

Наступний важливий аспект у діалоговому навчанні, пов'язаний з організацією матеріалу, – виконання вправ. Як більшість методистів, вважаємо, що при навчанні говорінню варто використовувати вправи трьох видів, залежно від того, на розв'язання яких завдань вони спрямовані.

Перший вид становлять тренувальні вправи некомунікативного зразка, які призначені для того, щоб „засвоїти матеріал мови і підготуватися до використання його у мовленні” [12: 39–40]. „Це вправи, – зазначає О.О. Миролюбов, – які формують механізм породження і розпізнавання вислову” [8: 52]. Хоча Ю.І. Пассов заперечує доцільність використання вправ цього виду, проте, він визнає, що зазначені вправи допомагають виробити одну зі сторін мовленнєвої навички, а саме „піднавички оформлення структури, хоча й у відриві від інших її сторін – піднавички вибору структури механізму „стеження”, що забезпечується лише в умовах мовленнєвої ситуації” [10: 59]. Із вправ цього виду часто застосовуємо вправи на підстановку: *Де ви були вчора? – Вчора я був(була) у театрі (університет, музей, бібліотека, дискотека)*.

Вправи другого виду детально описані в працях А.Д. Кліметенко та Г.М. Уайзер, які дають їм дефініцію – мовленнєво-підготовчі. Вони призначені для засвоєння мовного матеріалу, але мають уже певне мовленнєве спрямування [15].

Б.А. Лапідус, поміщаючи цей вид вправ між власне формальними та справді мовленнєвими, характеризує їх як вправи „з подвійним завданням”, чи „вправи на активізацію мовного матеріалу, що контролюється” [5: 68].

Ю.І. Пассов використовує для цих вправ назву умовно-мовленнєві [9: 57]. На детальний аналіз цього типу вправ ми натрапили у А.Ю. Горчева [1] та Л. Рейманкової [13: 311], що розглядають їх під назвою „тренувально-мовленнєві”, оскільки їх використовують на тренувальному етапі, тобто на етапі навчання, присвяченому формуванню мовленнєвих навичок. Як ознаку, згідно з якою тренувально-мовленнєві вправи відмежовують від мовленнєвих, А.Ю. Горчев наводить „структурну одноманітність послідовних висловлювань тих, що навчаються, їхню відповідність певному зразку” [1: 83]. Серед вправ цього виду часто використовуємо асоціативний діалог та умовно-мовленнєві вправи.

Наприклад, асоціативний діалог становить вправу з двох частин. У першій – мовець описує ситуацію, розкриває її умови та пояснює, з огляду на що у нього виникає потреба звернутися до співбесідника певними мовленнєвими діями. Друга частина включає, по-перше, серію однотипних мовленнєвих дій, які як предикативне ядро мають той самий компонент – дієслово, – і одиниці, які відрізняються лише одним перемінним компонентом (синтаксичною формою зі значенням того чи іншого відмінка), і, по-друге, реакцію-відповідь співбесідника, які скомпоновані за єдиним зразком. Наприклад, доволі поширена ситуація з дієсловом *бути* є актуальною для студентів першого курсу:

Ви разом навчаєтеся недовго. Ви казали мені, що хотіли б ближче

познайомитися одне з одним. Попередньо ми вже розпочали з вами розмову на цю тему, сьогодні продовжимо знайомство і дізнаємося, хто чим цікавиться.

1. Скажіть, ви цікавитесь музикою?
2. Яка музика вас цікавить більше: класична чи розважальна?
3. Ви, звичайно, цікавитесь літературою?
4. Книги яких письменників вас особливо цікавлять?
5. Ви, мабуть, цікавитесь театром: оперою, балетом?
6. Що вас більше цікавить: опера чи балет?
7. Зазвичай, люди, які цікавляться театром, менше цікавляться спортом. А ви цікавитесь спортом?
8. Які види спорту вас більше цікавлять?

Третій вид вправ становлять мовленнєві вправи, що навчають „висловлювати свої думки та розуміти думки інших людей іноземною мовою“ [12: 40]. Вони „забезпечують конкретну практику у формі комунікації“ [8: 52]. Головне призначення вправ цього – виду створити умови, які стимулювали б вдосконалення автоматизму студента, сформованого попередніми видами вправ. Результатом багаторазового застосування цього автоматизму в нових складніших, умовах є вироблення іншого, досконалішого автоматизму для оперування певним мовним явищем, такого автоматизму, який надмірно не відволікає мовця саме від комунікативних завдань [5: 75–76]. З таких вправ використовуємо різні ситуативні вправи⁴ та тематичну бесіду. Важливою рисою цих вправ є те, що вони, хоча й не продукують акту мовленнєвої діяльності, який виникає з огляду на задоволення мовцем певної життєвої потреби (ситуацію пропонує викладач), проте є цілком природними, звичними, така ситуація в учасників акту мовлення попередньо безумовно неодноразово повторювалася, оскільки вона типова, життєво актуальна. Наприклад, у Младена (одного зі студентів) на занятті на столі була ручка. Зараз вона йому потрібна, але він помічає, що ручки на місці немає. Тоді Младен, подумавши, що його сусід, Філіп, міг узяти ручку, (оскільки це вже неодноразово траплялося) хоче довідатися у Філіпа, чи це так.

Мовленнєва дія: *Філіпе, чи ти не брав моєї ручки.*

Цікавою для студентів є тематична бесіда, що становить низку питальних мовленнєвих дій, кожна з яких пов'язана з певною мовленнєвою ситуацією і є засобом для з'ясування певної частини зазначеної на початку бесіди теми. На початковому етапі навчання можна обрати близько 15–20 таких тем, які вони мають бути цікавими та актуальними для студентів. Бесіда може включати 10–12 запитань і тривати до 40 хвилин. Деякі з тем можуть бути, наприклад, такими: *Як ви організовуєте свій час? Чи любите ви читати?* Студенти попередньо знають тему бесіди, готуються до неї, а на занятті викладач звертається почергово до кожного зі студентів із запитанням з певної теми. Роль ведучого, яку на початку виконує викладач, згодом може виконувати студент.

Кожен із зазначених видів вправ відрізняється з огляду на характер дій студентів, зумовлених процесом їх виконання, призначенням, особливою функцією у формуванні чітко визначених стадій мовленнєвих умінь та навичок. Зокрема, вправи першого виду мають своєю метою забезпечити формування автоматизму вимови і піднавички оформлення мовленнєвої дії, другий вид вправ забезпечує формування

⁴ Наприклад, Д.І. Ізаренков розрізняє три різновиди ситуативних вправ [3: 109.]

повного обсягу мовленнєвих навичок в умовах навчальних мовленнєвих ситуацій, вправи третього виду призначені для формування мовленнєвих умінь в умовах, близьких до природних умов спілкування або адекватних їм.

Навчаючи діалогічного мовлення на початковому етапі, доцільно (хоча й різною мірою) використовувати всі три види вправ, у тому числі вправи першого виду (щоправда, не зловживаючи ними). Наприклад, ми подаємо студентам мовленнєву дію, яка включає синтаксичну форму місцевого відмінка зі значенням місця у діалозі: *Де ви були вчора? – Вчора я був у театрі* – і розпочинаємо його відпрацьовувати відразу у тренувально-мовленнєвих вправах, оминувши перший вид вправ – некомунікативні. Зазначена мовленнєва дія становить для студентів новий інтонаційний зразок, має складний операційний склад, зокрема, й компонент: дієслово + місцевий відмінок іменника, якого студенти попередньо не використовували в мовній практиці. З огляду на це вважаємо, що виконання вправ першого виду, особливо на початковому етапі, є виправданим, бо студента не можна спрямовувати на вирішення комунікативних завдань без сформованого автоматизму у відтворенні цілісної мовленнєвої дії, яка допомагає розв'язати це завдання, і без відсутності навички з формування цієї дії.

Завершуючи, зазначимо, що діалог є важливою формою навчання говорінню. Навички, які студент отримує в роботі над діалогом, дають можливість перейти до формування в нього умінь та навичок, необхідних для спілкування в полілозі, що є справді виявом спонтанної комунікації і становить мовленнєвий акт вищого, порівняно з діалогом, рівня.

-
1. Горчев А.Ю. Речевая тренировка и типология тренировочных упражнений в устной речи // Иностранные языки в школе. – 1977. – №6. – С.80–86.
 2. Иевлева З.Н. Критерии отбора грамматического материала в учебном процессе // Методика (Зарубежному преподавателю русского языка). – М.,1977. – С. 48–56.
 3. Изаренков Д.И. Обучение диалогу. – М., 1981.
 4. Кочан І.М. Нові освітні технології в практиці викладання української мови як іноземної // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – Львів, 2008. – Вип. 3. – С. 14–20.
 5. Латидус Б.А. К теории упражнений по иностранному языку // Иностранные языки в высшей школе. – Вып. 10. – М.,1985. – С. 64–70.
 6. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М., 1969.
 7. Лінгводидактична організація навчального процесу з іноземних мов у вузі / Ред. К.Я. Кусько. – Львів, 1996.
 8. Миролюбов А.А. Разработка теоретических вопросов системы упражнений в советской методике обучения иностранным языкам // Актуальные вопросы обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. А.Д. Климентенко, А.А. Миролюбова. – М.,1973. – С. 50–64.
 9. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М., 1989.
 10. Пассов Е.И. О концепции так называемых языковых навыков // Иностранные языки в высшей школе. – М.,1975. – Вып. 10. – С. 56–64.
 11. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. – М., 1977.

12. Рахманов И.В. Методические требования к ученикам иностранных языков для восьмилетней школы // Иностранные языки в школе. – 1977. – №5. – С. 38–42.
13. Рейманкова Л. К вопросу использования в процессе преподавания русского языка тренировочно-речевых диалогических упражнений // Пятый международный конгресс МАПРЯЛ. Прага, 1982: Доклады и сообщения чехословацкой делегации. – Братислава, 1982. – С. 311–314.
14. Станкевич Н. Види мовленнєвої діяльності в аспекті лінгводидактики // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – Львів, 2007. – Вип. 2. – С. 40–47.
15. Уайзер Г.М., Климетенко А.Д. Развитие устной речи на английском языке. – М., 1972.

TEACHING DIALOGUE FORM IN FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION: SELECTION AND ORGANIZATION OF TEACHING MATERIAL

Liudmyla Vasylieva

Ivan Franko National University of L'viv

Some methodological aspects of development dialogue communication in foreign language have been considered. Specific features both dialogue and monologue teaching have been discovered. Some approaches to selection and organization teaching material on the basis of communicative methodology have been suggested. Types of exercises enabling skills of students' dialogue communication have been given.

Key words: selection and organization teaching material; dialogue; dialogue teaching; monologue speech; speech situation; speech act; skills; exercises.

ОБУЧЕНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ ФОРМЫ ОБЩЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ: ОТБОР И ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Людмила Васильева

Львовский национальный университет имени Ивана Франко

Рассмотрены некоторые аспекты развития диалогической речи на иностранном языке. выявлена специфика диалогического и монологического обучения. На основе методики коммуникативного обучения предложены подходы к отбору и организации учебного материала. Приведены виды упражнений, которые содействуют формированию навыков диалогического общения студентов.

Ключевые слова: отбор и организация учебного материала, диалог, диалогическое обучение, монолог, речь, речевая ситуация, речевое действие, упражнение.