

Асадчих О.В.

*асистент кафедри китайської,
корейської та японської філології,
Інститут філології, Київський
національний університет
імені Тараса Шевченка*

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ УСНОГО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ

Розглядаються лінгводидактичні питання формування умінь та навичок усного мовлення на початковому етапі вивчення іноземних мов у вищих навчальних закладах.

The article deals with lingua-didactic problems of creation of oral performance skills in Japanese at the primary level of study the foreign language in high educational establishments.

Тенденція до поширення викладання іноземних мов, яка спостерігається у вищих навчальних закладах України, вимагає проведення методичних досліджень, спрямованих на створення науково обґрунтованих методик навчання, які враховують специфіку іноземних мов порівняно з українською. Нерозробленість методичної системи зменшує ефективність навчального процесу та ускладнює процес формування мовленнєвих навичок і вмінь, необхідних для здійснення іншомовної комунікації. Тому вивчення лінгводидактичних проблем навчання усного іншомовного спілкування на початковому етапі у вищих навчальних закладах є **актуальним** дослідженням.

Завдання запропонованого дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні навчання усного іншомовного спілкування на початковому етапі у вищих навчальних закладах, яке базується на засадах теорії

мовленнєвої діяльності.

Дані наукових досліджень свідчать про те, що ряд важливих теоретичних і методологічних висновків з проблеми навчання усного іншомовного спілкування містять праці Л.В. Биркун, Л.Т. Нечаєвої, С.Ю. Ніколаєвої, Ю.І. Пассова, І.В. Рахманова, Л.Г. Смовженко, С.П. Шатілова.

Усне мовлення – одна з продуктивних форм мовленнєвої діяльності, що базується на зв'язку комунікативної компетенції людини з особливостями артикуляторного апарату (на рівні мовознавства та фізіології), із специфікою генеративних аспектів тексту (на рівні мовознавства та психології), із використанням так званих фонових знань (на рівні мовознавства та етнокультурології), із прагматичною мотивацією мовної особистості (на рівні лінгвометодики, психології та педагогіки) тощо.

Лінгвометодичне формування усно-мовленнєвої компетенції передбачає передусім навчання вмій та навичок висловлювати своїми словами власні думки, переживання, інтенції за умови зрозумілості висловлювання адресатом, навіть якщо використана адресантна стратегія й тактика відрізняються від тих, що використовуються природними носіями мови, але яка дозволяє вважати, що комунікативної мети досягнуто.

Цілком закономірно, що в центрі сучасних лінгводидактичних, мовознавчих, психолінгвістичних досліджень – мовне існування людини, її текстогенеративна та текстоперцептивна діяльність. Актуальність та необхідність саме такого підходу до природної вербальної мови як до фундаментальної ознаки *Homo sapiens* підкреслюється й у багатьох наукових публікаціях сьогодення, напр.: «...лінгвісти не повинні зволікати поновлення широкої розробки питань «зовнішньої» лінгвістики, яка вивчає умови мовного існування і через це не може не звертати уваги на мову в людині, в суспільстві» [1, 361-370]. Це набуває неабиякого значення у зв'язку з перенесенням у мовознавстві акцентів із вивчення мови на дослідження мовлення як діяльності (І.Н. Горелов, О.О. Леонтєв, Л.В. Сахарний, Є.Ф. Тарасов, Л.В. Щерба – теорія мовленнєвої діяльності) або як дії (Д. Вандервекен, З. Вендлер, Г.П. Грайс, Дж. Остін, Дж.Р. Сьорль – теорія мовленнєвих актів у межах лінгвістичної філософії та філософії пересічної мови Л. Вітгенштейна).

Формування ідей про комунікативне викладання іноземних мов по-різному відбувалось у вітчизняній та західноєвропейській (включаючи

американську) лінгводидактичних традиціях. Якщо для вітчизняної традиції була притаманна орієнтація на теорію мовленнєвої діяльності І.М. Сеченова – Л.С. Виготського – О.М. Леонтьєва, розроблену первинно у межах психології навчання, то західна традиція базувалася або на лінгвосоціології поведінки (мовознавці А. Мейє та Ф. де Соссюр, психологи Е. Торндайк та Дж. Уотсон, педагог-прагматик Д. Дьюї), або на дескриптивній лінгвістиці Л. Блумфілда (Р. Ладо, Ч. Фріз), або на генеративній лінгвістиці Н. Хомського, яка передбачає послідовне розрізнення «мовної здатності» та «мовної компетенції», у поєднанні з концепцією комунікативної компетенції Д. Хаймса (П. Аллен, Дж. Уїдоусан, А.М.К. Хелідей та інші). Це обумовило різні лінгвометодичні спрямування принципів та прийомів навчання усного мовлення іноземною мовою. Розглянемо їх докладніше.

Проблема мовленнєвої комунікації викликає велику зацікавленість серед методистів і пов'язана з теорією мовленнєвих актів, лінгвістичної прагматики та мовленнєвої діяльності. У цих напрямках мовознавства **комунікація** (у найширшому розумінні) визначається як «специфічна форма взаємодії людей у процесі їхньої пізнавально-трудової діяльності, ... спілкування, обміну думками, ідеями тощо» [2, 233]. Найближча мета спілкування – розуміння, тобто успішність комунікативної діяльності, яка, крім вербальних факторів, пов'язується з цілим рядом невербальних компонентів спілкування, а також із нелінгвістичними характеристиками комунікантів – соціальними, психологічними, етнокультурними тощо. Тому дослідження різних форм мовлення, ролі та функцій у них паралінгвістичних та екстралінгвістичних контекстів нашою думкою значної методологічної ваги: процес спілкування не можна зводитись до процесу прийому-передачі кодованого повідомлення від одного індивіда до іншого, це певний різновид діяльності, а саме – мовленнєвої діяльності [9, 25].

Під мовленнєвою діяльністю розуміємо «один із трьох аспектів мови поряд із психологічною «мовленнєвою організацією» та «мовною системою»; «мовний матеріал», що включає до свого складу сукупність окремих актів говоріння та розуміння» [10, 412]. Мовлення – це конкретне говоріння, що протікає у часі та існує у звуковій формі.

Мовлення – явище значною мірою індивідуальне, звернене або до розуміння, або до оцінок мовлення комунікантами як мовними особистостями в процесі спілкування. Людина («я») у комунікативному акті передає іншій людині («не-я») не лише свої думки, а й почуття, відчуття, емоції, побажання, образи, спонування та обмінюється ними. Причому

виражені вони можуть бути не лише у словесній формі, а й за допомогою невербальних засобів (жест, мімічні рухи, малюнки, графіки, креслення, особливе розташування матеріалу на сторінці тощо), не виключено й створення певних знаково-сигналізаційних систем, які реалізуються в однотипних ситуаціях або специфічних умовах (абетка Морзе, шрифт Брайля, «мова дотику», «мова свисту», «мова квітів», «мова тамтама» тощо).

У комунікації ми можемо спостерігати певний тип асиметрії через те, що відношення між комунікантами в акті спілкування не є конгруентними.

Асиметрія комунікації накладає певні обмеження на розуміння: воно досягається лише в тому разі, якщо складники структури комунікативного акту адекватно оцінюються всіма комунікантами. Але й тут йдеться не про однозначність розуміння, а про існування множини, континууму «правильних розумінь», особливо, якщо йдеться про художнє мовлення; про сукупність близьких та зближених світів, у межах яких ступінь адекватності досить високий. Така відносність розуміння – давній об'єкт уваги філософів: «Розуміння завжди відносне, оскільки умови самої його можливості – категоріальні схеми освоєння світу, відображені у мові сучасної культури, – виявляються одночасно і його межами. Тому не може бути раз і назавжди встановленої «системи відліку» або однозначних критеріїв в інтерпретації текстів, що прийшли з різних епох та культур. Розуміння – не якийсь готовий результат, а, скоріше, процес взаємовисвітлення контекстів» [8, 300-301]. Більше того, розуміння іноді не залежить від смислової структури повідомлення, і в цьому може переходити до галузі соціальної психології як проблема особистості комуніканта та його ролі в розумінні мовленнєвого висловлення, оскільки особистість комуніканта перш за все мовна, тобто має такі мовленнєві характеристики, які досить повно розкривають її соціальний та класовий статус, фах та освіту, культурний рівень, етнічну належність та психологічний стан аж до патології, тератологій та девіацій.

Асиметричні, неконгруентні відношення між учасниками комунікації дозволяють говорити й про те, що в комунікативній діяльності наявні ядро та периферія. У сучасному мовознавстві ядерними визнаються такі компоненти предмета, явища, діяльності, що є головними, першорядними. У даному випадку – в мовленнєвому спілкуванні – першорядним виступає розуміння як мета та уявний результат об'єднання мовця та слухача в акті спілкування. З цього ядерного компонента можна вивести й другорядні, периферійні, серед яких слід указати на найбільш очевидні: вербальний конфлікт та мовчання. Мовчання (= значуща відсутність реакції адресата на мовлення продуктора,

«нульовий мовленнєвий акт») таким чином може розглядатись як ближня периферія спілкування, у той час як вербальний конфлікт – складова дальньої периферійної зони комунікації. Як зазначає Т.Б. Іванова, «графічно дану модель можна представити як ядро та концентричні кола, що відходять від нього» [6, 52].

Таким чином, мовленнєва одиниця (висловлювання, повідомлення, текст, дискурс), окрім свого основного значення, має ще одне: дає нам уявлення про людину, що його породжує. При цьому адресат, що сприймає мовленнєву одиницю, не абстрагується від мовленнєвих характеристик свого партнера з комунікативного акту.

Це пов'язано з тим, що кожний комунікант як мовна особистість має свої, суто індивідуальні характеристики, які визначають його місце в соціальній та культурній стратифікації мовленнєвої спільноти, систему психологічних реакцій на зовнішні подразники (до яких відносимо й мовлення), обсяг та структуру вербально-когнітивної бази, місце перетину координат, поширення тих чи інших форм існування мови тощо. Поняття мовної особистості надзвичайно важливе для методики викладання іноземних мов, оскільки, як указує Ю.М. Караулов, це – «та наскрізна ідея, яка, як демонструє досвід її аналізу та опису, проймає всі аспекти вивчення мови, й одночасно руйнує кордони між дисциплінами, що досліджують людину, бо неможливо вивчати людину поза її мовою [7, 3]. Саме мовна особистість переводить мовленнєві характеристики комунікантів та комунікативні якості їхнього мовлення у план оцінок, думок та установок адресанта й адресата – в цьому її широкий когнітивний сенс. Саме мовна особистість виступає носієм, джерелом та показником прагматичного компонента комунікативного акту, оскільки демонструє «ставлення до знаків тих, хто їх використовує», тобто своє власне. Крім того, саме мовна особистість – це той «високочутливий прилад», за допомогою якого мовознавці досліджують функціонування мовних знаків у мовленні: тут зосереджено весь цикл лінгвістичних проблем, як у чистому вигляді, так і разом із представниками інших наукових дисциплін, що, як і мовознавство, досліджують людиномірність буття.

Методика викладання іноземних мов ставить собі за мету формування саме *вторинної мовної особистості*. Для створення вторинної мовної особистості важливим є навчання усного мовлення. «Для процесу навчання говоріння як засобу іншомовного спілкування, для його організації та керування ним принципове значення мають такі категорії спілкування, як

мовленнєва (комунікативна) ситуація, соціальна та комунікативна ролі, комунікативна спільнота, вид спілкування» [12, 115]. Відштовхуючись від практики спілкування рідною мовою, можна зробити висновок, що тематика спілкування визначається саме комунікативною спільністю, тобто подібністю інформаційного рівня комунікантів, досвіду спілкування, спираючись на загальновідому інформацію (спільні або подібні інференції, що виникають у процесі діалогу). Лише за наявності комунікативної спільності, спілкування іноземною мовою може наблизитися до реального, забезпечити достатньо предметного змісту та мотивованості. Тому уроки за тематичною програмою, розроблені нами на основі лінгвокомунікативної методики, видаються найбільш пристосованими для формування вторинної мовної особистості. Важливу роль тут відіграє знання норм діалогічної мовленнєвої взаємодії.

Норми діалогічної мовленнєвої взаємодії комунікантів визначають загальноприйняті правила участі в мовленнєвому спілкуванні. Вони виступають регулятивами доречності й тональності (у широкому розумінні) мовленнєвої одиниці комунікативного акта, що дозволяє, наприклад М.Л. Макарову, називати нормативи діалогічної мовленнєвої інтеракції «своєрідними правилами діалогічної гри» [11, 80]. У межах теорії мовленнєвих актів та лінгвістичної прагматики подібні правила експліковані та докладно проаналізовані Г.П. Грайсом у роботі «Логіка та мовленнєве спілкування» [4, 217-237].

Психолінгвістичні чинники навчання усного мовлення іноземною мовою орієнтовані на мовленнєву діяльність мовної особистості у зв'язку з дією когнітивного апарату індивіда, із наголосом на значенні «ментальної функції мови, ментальної презентації висловлювання в думці комунікантів» [13, 79]. Так, у процесі своєї життєдіяльності людина спирається на власний життєвий досвід, незалежно від його закріпленості в мовних одиницях і конструкціях. В онтогенезі створюється вербально-когнітивна база, яка надає можливості особистості орієнтуватися в навколишній дійсності. Тому психолінгвістичні засади формування вторинної мовної особистості повинні пов'язуватися з індивідуальним характером функціонування механізмів породження-сприйняття мовлення, або ж із такими комунікаціями, в яких один із партнерів за тих чи інших причин не повністю цими механізмами володіє (що й спостерігаємо, навчаючи іноземної мови).

Порушення студентами нормативів мовлення іноземною мовою, проте, не завжди призводить до вербальних конфліктів, оскільки під час таких порушень звичайно вступають у дію *метакомунікативні механізми*

контролю за мовленням, інтеракцією та комунікативним смислоутворенням учасників діалогу. Принцип їхньої дії – це принцип зворотного зв'язку [14, 123]. У певних випадках (при порушенні мовних норм, застосуванні комунікантами певного типу маніпуляцій, перебиванні одного з комунікантів або, навпаки, коли домінує монологічність одного з партнерів, та при багатозначності мовленнєвої одиниці тощо) метакомунікативні механізми контролю спершу коригують перебіг спілкування. Але якщо порушення повторюються, то починають діяти інші механізми – механізми перцептивного оцінювання мовця слухачем, орієнтовані не на домінанту змістовності чи мистецтво побудови мовленнєвої одиниці (ведення дискусії), а на властивості комуніканта як особистості (соціально-психологічної та мовної). Надалі ж інтерпретації конфліктогенних факторів в адресанта та адресата різні. Самооцінка конфліктогенності орієнтована на гіпертрофію «зовнішніх» причин, у той час як естимації конфліктогенності партнера звичайно акцентують його «недоречні у мовленнєвій комунікації» особистісні якості та нездатність до кооперативного спілкування, що оцінюється негативно.

Метакомунікативним механізмам контролю у мовленнєвій діяльності відповідають **метакомунікативні реакції кодового змісту**, які «можуть складатися з критичних або оціночних зауважень, незгоди із застосуванням обраних співрозмовником засобів (саме засобів, а не змісту висловлювання)» [5, 145]. Ці реакції комунікантів (переважно адресата) породжують конфліктогенний фактор мовленнєвого характеру та свідчать про зародження вербального конфлікту (потенційного типу), але не актуалізують його доти, доки не генерується негативний емоційний стан співрозмовника, коли зміст мовленнєвого утвору рецедує, а негативні естимації обраних засобів – домінують.

Locus communi у сучасній лінгвістиці стала теза про те, що мова передає дійсність знаковим способом. «Знак та інші символічні засоби, – відзначає Є.Л. Гінзбург, – можливо розглядати як певні стандартні вказівки на шляху зміни та оволодіння комунікативною ситуацією» [3, 82]. Тобто, мовні знаки виступають у сукупності своїй як код, як «інструмент тонкого настроювання», за допомогою якого можливо досягти взаєморозуміння в комунікативному акті. Саме загальноприйнятність та неодноразова соціальна апробованість знаків мови/мовлення обумовлюють та уможливають процес комунікації.

Підсумовуючи вище викладений матеріал, слід зазначити, що при

розробці нових методик навчання усного іншомовного спілкування та удосконаленні вже існуючих, потрібно враховувати досягнення науковців, які були зроблені у галузі теорії мовленнєвої діяльності.

Перспектива даного дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні навчання усного іншомовного спілкування на початковому етапі у вищих навчальних закладах, яке базується на засадах теорії мовленнєвих актів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Винокур Т.Г. Речевой портрет современного человека // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 361-370.
2. Горелов И.Н. Коммуникация // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – С. 233.
3. Гинзбург Л.Я. О старом и новом. – Л., 1982. – С. 82.
4. Грайс Г.П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. XVI (Лингвистическая прагматика). – М.: Прогресс, 1985. – С. 217-237.
5. Девкин В.Д. Диалог. Немецкая разговорная речь в сопоставлении с русской. – М.: Высшая школа, 1981. – С. 145.
6. Иванова Т.Б. О функциональной семантико-стилистической категории акцентности // Типы коммуникации и содержательный аспект языка: Сб. науч. трудов. – М.: Ин-т языкознания АН СССР, 1987. – С. 52.
7. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Отв. ред. Д.Н. Шмелев; АН СССР, Отд-ние лит. и яз. – М.: Наука, 1987. – С. 3.
8. Коршунов А.М., Мантантов В.В. Диалектика социального познания. – М.: Политиздат, 1988. – С. 300-301.
9. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – С. 25.
10. Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 412.
11. Макаров М.Л. Групповые нормы в официальном и неофициальном общении // Нормы человеческого общения. – Горький, 1990. – С. 80.
12. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. Игра – дело серьезное. – М.: Просвещение, 1988. – 115 с.
13. Небеска І. До питання про соціальні та психічні фактори мовленнєвої діяльності // Функціонування і розвиток сучасних слов'янських мов: збірник наукових праць АН УРСР. Ін-т мовознавства ім. О.О. Потебні. – К.: Наукова думка, 1991. – С. 79.
14. Скот Т.Н. Норма, метакоммуникация и управление в оппозитивном диалоге // Нормы человеческого общения: Тезисы докладов. – Горький, 1990. – С. 123.

