

Кучерук О.А. Методи формування мовленнєвої компетентності (від герменевтичного до психолінгвістичного досвіду)// Гуманітарний вісник ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”: Науково-теоретичний збірник. – Переяслав-Хмельницький, 2008. – Випуск № 15. – С. 22-25.

УДК 371. 01

МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

(від герменевтичного до психолінгвістичного досвіду)

Оксана Кучерук

(м. Житомир)

У статті актуалізується герменевтичний і психолінгвістичний підходи до способів мовленнєвого розвитку, окреслено ефективні методи формування мовленнєвої компетентності учнів.

Ключові слова: лінгводидактика, компетентнісний підхід, мовна особистість, мовленнєва компетентність, асоціації, психолінгвістичний підхід, герменевтичний підхід, методи.

The article is based on the actualization of the hermeneutic and psycholinguistic approaches to the methodology language development, there are determined the fruitful methods of the language competence formation among the pupils.

The key-words are: lingual didactics, competency approach, linguistic personality, language competence, associations, psycholinguistic approach and hermeneutic approach, methods.

Сучасні тенденції вітчизняної освіти пов'язані з компетентнісним підходом до організації навчання. З огляду на це одним із стратегічних напрямів рідномовної освіти є формування власне предметних компетентностей учнів, серед них і мовленнєвої.

У пропонованій концепції мовленнєвого розвитку учнів ми виходимо з міркувань М. Пентилюк, відповідно до яких "народжується нова методика

навчання рідної мови, що потребує переосмислення змісту, форм, методів і засобів навчання, а головне, визначення суб'єктів навчального процесу та їх взаємодії, що веде до удосконалення технології навчання рідної мови" [5, с. 30].

З огляду на сказане потрібно переосмислити традиційну систему методів формування мовленнєвої компетентності, урахувавши досягнення сучасної теорії і практики мовної освіти, щоб у ній можна було б якнайповніше відбити інноваційні способи навчання мови.

Мета нашої статті – привернути увагу науковців і практиків до проблеми формування мовленнєвої компетентності мовної особистості школяра, обґрунтувати доцільність застосування герменевтичного і психолінгвістичного досвіду в навчанні мови та запропонувати ефективні методи навчання, спрямовані на розвиток рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності.

Дослідники вважають, що перспективна система методів має бути системою якісного навчання змісту шкільних програм з огляду на заплановані результати навчання – компетентності.

У світлі сказаного передусім потребують уваги поняття *компетенція* і *компетентність*. У багатьох науково-методичних працях вони не розрізняються і взаємозамінюються. Ми ж підтримуємо тих авторів, які вкладають в них дещо відмінний зміст. Так, за В.В. Краєвським і А.В. Хуторським, компетенція – це заздалегідь задана соціальна вимога (норма) до освітньої підготовки учня, необхідна для його ефективної діяльності в певній сфері. На відміну від компетенції компетентність – володіння учнем відповідною компетенцією, сукупність особистісних якостей школяра (ціннісно-сміслових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), зумовлених досвідом його діяльності в певній соціально і особистісно значущій сфері [3, с.135].

Отже, коли йдеться про особистісні досягнення учнів як результат навчання, то більш правомірно вживати термін "компетентність".

Реалізація компетентнісного підходу як системного характеризується зв'язком з традиційним, тобто "ЗУНівським". Важливо підкреслити, услід за І. Зимньою, що ці підходи, по-перше, не протилежні, але й, по-друге, не тотожні, оскільки компетентнісний підхід фіксує і встановлює підпорядкованість знань умінням, ставлячи акцент на практичному аспекті [2, с.32, 36].

Предметом нашого дослідження є методи формування, власне, мовленнєвої компетентності. Мовленнєвий напрям компетентнісного підходу до формування мовної особистості передбачає вироблення вмінь і навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності, розвиток культури мовлення, мовленнєвої творчості. Методи цього напрямку пов'язані зі сприйманням/ розумінням стратегій, інтенцій мовця (автора тексту) та продукуванням висловлювання, а отже, стимулюють активну мовленнєву діяльність учнів, розвиток внутрішньої потреби дотримуватися змістової і мовної правильності мовлення (мовленнєві слухо-вимовні й акцентно-інтонаційні навички, мовленнєві лексичні навички, мовленнєві граматичні, стилістичні навички), формують здатність до самоконтролю результатів мовленнєвої діяльності тощо.

Проблема мовленнєвого розвитку школярів розглядалася в лінгвометодичних працях багатьох вітчизняних учених, зокрема Н. Бабич, О. Біляєва, Л. Бондарчук, М. Вашуленка, О. Горошкіної, Н. Голуб, Т. Донченко, С. Карамана, Л. Кожуховської, Л. Мацько, Я. Мельничайка, Л. Паламар, М. Пентилюк, О. Потапенка, І. Синиці, Л. Скуратівського, В. Сухомлинського, С. Чавдарова, Г. Шелехової та ін. Однак, рівень мовленнєвої вправності учнів, їхньої культури мовлення не відповідає вимогам сучасного суспільства. Одна з причин цього полягає в тому, що вчителі часто надають перевагу методам навчання, спрямованим на реалізацію системно-структурної парадигми мовної освіти, без належного врахування важливості застосування методів і технологій формування мовленнєвої компетентності мовної особистості.

Спостереження за шкільною практикою навчання української мови свідчать про одноманітність методів навчання, за широтою застосування найчастіше використовуються традиційні методи: усний виклад матеріалу вчителем, бесіда вчителя з учнями, диктанти, вправи тощо. Значно рідше мають місце на уроках рідної мови інтерактивні та інноваційні методи—багато вчителів дещо відстають у питаннях сучасних методів навчання.

Сьогодні потребує переосмислити напрями і способи навчання мови з урахуванням нинішніх змін у суспільстві й освіті. На часі розширення системи традиційних методів з метою забезпечення суспільних потреб в модернізації організації процесів мовної освіти.

Зміна життєвих цінностей передусім пов'язана з переходом людства до інформаційного суспільства.

Російський філолог В. Маслова має рацію в тому, що значна частина інформації про світ приходить до людини по лінгвістичному каналу, тому людина живе більше у світі концептів, створених нею ж для інтелектуальних, духовних, соціальних потреб, ніж у світі предметів і речей: велика кількість інформації поступає до неї через слово, і успіх людини в суспільстві залежить від того, наскільки добре вона володіє словом, причому не стільки навіть у плані культури мовлення, скільки від уміння проникнути в таємниці мови [4, с.3].

З огляду на сказане шлях до мовленнєвого розвитку учнів лежить через розуміння прочитаного чи заслуханого тексту та передбачає активізацію різних видів мовленнєвої діяльності школярів. Показовим у цьому плані є герменевтичний досвід.

За Х.-Г. Гадамером, зрозуміти те, що нам говорить інший, означає прийти до взаєморозуміння в тому, що стосується справи, а зовсім не означає поставити себе на його місце і відтворити його переживання. Весь цей процес є мовним процесом, тому марно герменевтична проблематика розуміння традиційно належить сфері граматики і риторики. Учений зазначає, що мова – це універсальне середовище, у якому здійснюється способом тлумачення

саме розуміння. Проблема мовного вираження є проблема самого розуміння. Будь-яке розуміння – тлумачення, а будь-яке тлумачення розгортається в середовищі мови, яка, з одного боку, намагається виразити в словах сам предмет, а з іншого – є мовою того, хто тлумачить. Таким чином, герменевтичний феномен – особливий вияв відношень між мисленням і мовленням [1, с.446-448, 452].

Лінгводидактичне значення для шкільної практики має твердження Х.-Г. Гадамера, що завдання філолога полягає в тому, аби зробити тексти доступними для прочитання і розуміння, а також у тому, щоб забезпечити розуміння тексту від можливих помилок [1, с. 465].

Потрібно врахувати, що в лінгвометодиці герменевтичний підхід не є самодостатнім, а виступає переважно складовим когнітивного напрямку антропоцентричної парадигми як домінуючої, яка досліджує закономірності мовної освіти в широкому контексті "людина (мовна особистість) – світ – текст (мовна картина світу)".

Отже, актуальність герменевтичного принципу в галузі мовної освіти значною мірою зумовлюється переходом до постіндустріального, інформаційного суспільства. Труднощі в реалізації названого принципу пов'язані з неоднозначним розумінням тексту, однак це може стимулювати в учня бажання поділитися власними міркуваннями з іншими суб'єктами навчання, а тому природними є *інтерактивні методи*, які, у свою чергу, збагачуватимуть їхній особистісний досвід, ціннісні орієнтації.

Мовленнєва діяльність відбувається за допомогою мовних структур, закладених у психіці людини, отже, мова і мовлення настільки взаємопов'язані, що вивчати їх порізно – означає штучно опановувати ці поняття. Власне, зі сказаного випливає важлива лінгводидактична закономірність про взаємозв'язок у формуванні мовної і мовленнєвої компетентності. При цьому потрібно зазначити, що розгорнута концепція формування мовленнєвої компетентності пов'язана з розвитком лінгвосоціокультурних ідей.

У рамках методології лінгвокультурології В. Маслова висуває слушне твердження, яке має безпосереднє значення і для методики мовної освіти: мова і культура, які взаємодіють, настільки багатоаспектні, що пізнати їх природу, функції, генезис за допомогою одного методу неможливо. Очевидно, потрібна система методів, орієнтованих передусім на розуміння і породження текстів, тобто яка ґрунтуватиметься на взаємозв'язку *герменевтичного* і *психолінгвістичного* принципів. Орієнтиром для такого підходу є висновок В. Маслової, що прилучення людини до культури відбувається шляхом присвоєння ним "чужих" текстів; текст вбирає в себе світ, тому важливим є аналіз текстів у рамках герменевтичної парадигми, при цьому застосовуються різні методи і прийоми дослідження – від інтерпретаційних до психолінгвістичних [4, с.34-35].

Сучасні педагоги також переконані, що найважливішим механізмом взаємопроникнення загальної і особистісної культури є інтерпретація – здатність розглядати багатство культури через себе, свої цілі, прагнення, цінності та ін. [8, с.28].

Таким чином, очевидно, відроджується герменевтика – наука про тлумачення глибинного змісту текстів, розуміння чужого мовлення, а відтак взаєморозуміння між людьми. Сучасна герменевтика ґрунтується на "положенні про розуміння тексту як багатоаспектний процес, що забезпечує пізнавально-креативну сутність інтерпретаційної діяльності людини, зануреної у багатовекторну діалогічність із мовою, культурою, інтеріоризованим буттям у його інтерактивній дискретності, соціумом і т. ін." [7, с.81-82].

Мовна інтерпретація потребує тексту, вербального контексту. Поняття тексту науковці тлумачать по-різному. З погляду сучасних тенденцій у мовознавстві вдале визначення пропонує О. Селіванова: "Текст (від лат. *textum* – тканина, сплетіння, поєднання) – цілісна семіотична форма лінгвопсихоментальної діяльності мовця, концептуально та структурно інтегрована, що служить прагматичним посередником комунікації й

діалогічно вбудована до семіотичного універсуму культури" [7, с.599-600]. З огляду на таке розуміння тексту природним є поєднання герменевтичного і психолінгвістичного досвіду в рамках реалізації ідеї "методику підказує текст" (за Л. Бондарчук), що дасть змогу використовувати методи, спрямовані на розвиток мовленнєво-мислительної сфери у зв'язку з емоційною, духовно-естетичною.

Герменевтична філософія особистісно-орієнтованої освіти ґрунтується на ідеї розуміння в навчанні, виробляє методи, спрямовані на розвиток здібностей сприймати й породжувати висловлювання чи текст, на те, щоб людина, яка розвивається, відчула й усвідомила свій нерозривний зв'язок з мовою, а відтак могла б вийти у неповторну національно марковану мовну картину світу.

У навчанні мови з герменевтичного погляду важливими є такі методи, як *мовний аналіз тексту, діалог з автором чи персонажем тексту, мовний коментар, рефлексія, роздуми над філософією життя*. Відповідні способи навчання передбачають чуттєве пізнання, з одного боку, дійсності, а з іншого – мовної картини світу шляхом проникнення в її глибини і духовний зміст. Зазначений підхід потребує активної навчально-пізнавальної діяльності учнів, що великою мірою залежить від дидактичного матеріалу, який спонукає мислити, переживати. При цьому герменевтичне начало переплітається з психологічним досвідом мовленнєвого розвитку особистості.

Загальновідомо, мовленнєво-мислительна діяльність ґрунтується на асоціаціях. Асоціативний підхід до навчання пов'язується з асоціативним типом відношень між знаками мовної системи.

Сучасні фахівці зазначають, що кожне слово в нейронних мережах людського мозку утворює багатовекторне асоціативно-змістове поле (тринадцять різноспрямованих векторів, більшість із яких специфічно національні), пов'язуючи різні сфери духовної діяльності людини, а це, у свою чергу, забезпечує індивідуальну неповторність і надлогічність

мислення та в цілому духовної творчості. Серед основних типів імовірнісних різновекторних асоціацій називають [6, с.32-41]:

- емоційно-експресивні реакції (холодне/гаряче, темне/світле);
- асоціації за співзвучністю (луг – друг, слух);
- асоціації за суміжністю (поле – зелене, пшеничне, квіти);
- таксономічні асоціації (волошки, чорнобривці, жоржини, мальви);
- словотвірні асоціації (кіт – котик, котище);
- формально-синтагматичні асоціації (колискова – мамина, сопілка – калинова, вода – джерельна);
- алегоричні асоціації за граматичним значенням (уособлення) (зоря – жіночність, місяць – чоловічність, море – множинність);
- асоціації, пов'язані з індивідуальними конкретними образами (дівчина – "з горіха зерня");
- етно-культурні асоціації (верба – "Без верби і калини нема України; Де верба, там вода; Там криниця, де вербиця; Де срібліє вербиця, там здорова водиця);
- системно-лексичні асоціації (іти – чалапати, шкандибати; відтинок – відтінок);
- пресупозиційно-оцінні асоціації (частини мови – "диво калинове", панестетизм українського народу);
- сигніфікативні асоціації (стежка – поняття "доріжка, протоптана звірами або людьми чи спеціально зроблена людьми");
- етимологізаційні асоціації, породжувані внутрішньою формою слова (прабаба – баба, учитель – учити, піддубник – дуб, опеньок – пень).

З огляду на сказане використання в навчанні мови психолінгвістичних методів, спрямованих на асоціативне мислення, сприяє формуванню національної самосвідомості, збагачує словниковий запас, здатність сприймати підтекст, розвиває чуття слова, пам'ять, духовну, емоційно-естетичну сферу учнів, досвід мовотворчої діяльності. Таким чином, закономірним є застосування в рамках рідномовної освіти *методу*

активізації асоціативних зв'язків у різних варіантах, зокрема "асоціативний кущ", "асоціативне дерево", "асоціативний ланцюг", "асоціативний портрет", "асоціативний пейзаж", "асоціативне дослідження", "асоціативна рефлексія".

Урахування герменевтичних і психолінгвістичних ідей у визначенні системи методів розвитку мовлення школярів дозволяє пізнати змінюваність мови, допомагає виробляти вміння відчувати індивідуальні особливості слововживання в мовленні (тексті), розвивати здатність до проведення аналітико-синтетичних операцій.

Вивчення специфіки рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності, аналіз теорії і практики мовленнєвого розвитку учнів дозволяє умовно виокремити серед сучасних методів формування мовленнєвої компетентності дві підгрупи за функціональним призначенням:

- методи, спрямовані на поступове ускладнення і поглиблення мовленнєвознавчих понять та розвиток рецептивної мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання), – *це виразне читання тексту вголос, метод символічного бачення тексту, метод пізнавального бачення тексту (схеми, таблиці та ін.), метод створення психологічної ситуації, метод аудіативних вправ, самостійна робота з навчально-пізнавальною літературою, читання тексту мовчки, робота з електронними носіями знань, Інтернетом, риторичний аналіз тексту, метод тестів, бесіда на основі прочитаного чи заслуханого та ін.;*

- методи, спрямовані на поступове ускладнення і поглиблення мовленнєвознавчих понять та розвиток продуктивної мовленнєвої діяльності (говоріння, писання), – *метод інтерпретації тексту, дискусія („круглий стіл”, засідання експертної групи, форум, дебати, „акваріум”, „мозкова атака”, міжгруповий діалог), метод творчих робіт (усні і письмові твори та перекази, реферати), складання ділових паперів, проектів, редагування тексту, рецензування учнівських висловлювань, складання діалогів і монологічних висловлювань, метод асоціацій,*

мовленнєвий тренінг, сенкен, розумовий штурм, метод створення учнівського „портфоліо” та ін.

Потрібно підкреслити умовність такого групування, оскільки один і той самий метод може залежно від призначення використовуватися з метою формування і рецептивної, і продуктивної мовленнєвої діяльності, як-от: метод вправ – відповідно аудіативних чи власне мовленнєвих, інтерпретація тексту – внутрішня як сприймання/ розуміння (думки про себе) чи усна, письмова.

У наведеній системі методів навчання може зайняти місце будь-який метод, спрямований на формування мовленнєвої компетентності учнів. Значущість її визначається тим, що в шкільній програмі з мови мовленнєві вміння, які потрібно виробити в учнів, передбачено, а шляхи, способи їх формування – ні, за винятком окремих порад у пояснювальній записці до чинної програми.

Системне використання окреслених методів на практиці з метою формування мовленнєвої компетентності учнів дасть змогу виробити знання базових мовленнєвознавчих понять; уміння сприймати і розуміти вербальну інформацію, розрізняти в ній основний і другорядний матеріал; здатність планувати майбутнє висловлювання, реалізовувати задум у процесі мовленнєвої діяльності; здатність до асоціативної мовленнєво-мислительної діяльності, мовленнєвої творчості; досвід гнучко використовувати мовні засоби залежно від типу, стилю мовлення, дотримуючись правил мовленнєвого етикету; вимогливість до свого мовлення та ін, – а це в результаті дозволить оволодіти різними способами мовленнєвої діяльності – "пасивними" (сприймання/ розуміння під час аудіювання і читання) та "активними" (говоріння, письмо).

Досвід переконує, ефективна дієвість способів навчання, орієнтованих на мовленнєвий розвиток учнів, можлива лише за умови поєднання та сукупного розвитку всіх психічних процесів – і інтелектуальних, і емоційних.

Підбиваючи підсумки, зазначимо, що герменевтичний і

психолінгвістичний досвід може стати орієнтиром у виборі ефективних способів навчання мови, основою для розроблення шкільними мовниками власних внутрішньопредметних, локальних технологій формування мовленнєвої компетентності учнів з урахуванням психічної організації особистості. Разом із тим порушена в статті проблема потребує розгляду пов'язаних з нею питань щодо поєднання традиційних і інноваційних методів у рамках формування складових комунікативної компетентності на уроках української мови.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики: Пер. с нем./ Общ. ред. и вступ. ст. Б.Н. Бессонова. – М.: Прогресс, 1988. – 704с.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40с.
3. Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения. Дидактика. – М.: Академия, 2007. – 352с.
4. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр "Академия", 2004. – 208с.
5. Пентилюк М.І. Формування мовної особистості учня – важлива проблема сучасної лінгводидактики// Проблеми формування мовної особистості учнів середніх загальноосвітніх закладів. Збірник наукових праць. – Рівне, 2006. – С. 29-34.
6. Пінчук О.Ф., Червяк П.І. Нариси з етно- та соціолінгвістики. – К.: Просвіта, 2005. – 152с.
7. Селіванова Олена. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. – Полтава: Довкілля – К, 2006. – 716с.

8. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность. – М.: ИЧП "Изд-во Магистр", 1997. – 224с.