

Ковтун О. В. Мовленнєва діяльність як категорія лінгводидактики / О. В. Ковтун // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського (зб. наук. праць). – Вип. 1-2. – Одеса: ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 2009. – С. 103–112.

*Ковтун О.В.*

### **Мовленнєва діяльність як категорія лінгводидактики**

Сучасний процес удосконалення змісту, структури і методики навчання української мови в школі та вузі ґрунтується на досягненнях лінгвістичної науки. З-поміж них М.С.Вашуленко [2, с. 9-10] відзначає теорію лінгвістики тексту, що стала основою розвитку зв'язного мовлення, та психолінгвістику, предметом якої є закономірності породження і сприйняття висловлювань. Зокрема, одним із результатів розвитку останньої стала теорія мовленнєвої діяльності, розроблена О.О.Леонтьєвим та його послідовниками. Вона послужила поштовхом для нових досліджень мовленнєвого розвитку людини, а її основні ідеї, що стосуються фазового породження зв'язного висловлювання, стали активно застосовуватися у навчанні побудови текстів.

Відтак, у роботі з удосконалення процесу мовленнєвої підготовки студентів, вважаємо за доцільне уточнити поняття «мовленнєва діяльність» та визначити, яким чином діяльнісний підхід до навчання мовлення, який ствердився у вітчизняній лінгводидактиці [Див.: 1, с. 38-39], може визначати організацію мовної освіти.

Насамперед з'ясуємо походження феномена «мовленнєва діяльність», причини того, що означене явище стало міжпредметним і, зародившись у лінгвістиці, міцно увійшло в широкий науковий обіг, стало одним з центральних понять сучасної лінгводидактики.

З'ясування того, яким чином феномен «мовленнєва діяльність» став лінгводидактичною категорією вимагає здійснення невеликого екскурсу в методику викладання мов задля того, щоб простежити як з плином часу, залежно від потреб суспільства і відповідно до розвитку лінгвістичної і психологічної думки змінювався

об'єкт навчання в мовній освіті. Як відомо, в історії навчання мов основним об'єктом навчання виступали або сама мовна система, або ж мовленнєві дії, мовленнєва практика, мовлення. Впродовж значного періоду часу основним об'єктом навчання класичних (мертвих) мов, а згодом і сучасних (живих) виступала сама мовна система. «Мета викладання мови – повідомлення знань про її загальну структуру», – писав В.Гумбольдт у 1809 р. [15, с. 18]. В подальшому низка економічних, політичних і соціальних причин визначила зміщення акценту з мовної системи як основного об'єкта навчання на мовленнєву дію, мовленнєву поведінку людини. Уже в кінці ХІХ ст. в роботах М.Берліца і М. Гуена – представників натурального методу, а згодом і представників прямого методу навчання (Г.Суїта, Г.Пальмера) ставиться абсолютно інша практична мета – навчити учнів говорити іноземною мовою. Основним методом навчання виступає тепер не переклад, а наслідування усного мовленнєвого зразка, його імітація та заучування. Найбільш чітко мовленнєва практика, мовленнєві дії (як основний об'єкт навчання) виступили в концепції засновника структуралізму в мовознавстві Л.Блумфілда: «Між знаннями про мову і володінням нею немає жодного зв'язку. Володіння мовою – це не питання знань... Володіння мовою – це питання практики... В мові навичка – все, знання – ніщо» [15, с. 165-166]. Повне психологічне обґрунтування зміщення акценту з мовної системи на власне мовленнєві дії в методиці викладання мов дав біхевіоризм. За його слоган можна взяти твердження Дж.Уотсона: «Мовлення – це дія, тобто поведінка» [20, с. 6]. Основне завдання психології полягало у дослідженні поведінки людини. Вивчення її мовленнєвої поведінки і навчання цієї поведінки розглядалося біхевіористами в тому ж контексті. В методиці викладання значна увага приділялася організації спеціальних ситуацій навчання мовленнєвої поведінки. Такий підхід призводив до переважання діалогічної форми роботи на уроці і спонукав мовленнєву активність учнів. Поряд з цим постійне спрямування навчання на відношення «стимул→реакція» ( $S \rightarrow R$ ), стимулював такі прийоми навчання, як наслідування, імітацію, «дрілл», які хоч і забезпечували необхідну частоту повторень мовленнєвої реакції в процесі формування іншомовних навичок, були, водночас, абсолютно некреативними. Відповідно, обсяг творчих, проблемних вправ

виявився незначним у порівнянні з вправами на механічне заучування [Див.: 8, с. 13].

У той же час (починаючи з 20-х рр. XX ст.) психологія приділяє все більше уваги понятійному та смислому боку явищ. Частота повторення відношення  $S \rightarrow R$  більшістю психологів визнається недостатньою і не такою вже й значимою для процесу формування навички. Відзначається, що розуміння загального принципу виконання дії, знання її результатів, тобто підкріплення дії, і вибір правильного мотивування є більш важливими факторами. Акцент зміщується на внутрішні фактори, що визначають навчання; з'являються методи, що ґрунтуються на активній роботі мислення, на розвитку смислової здогадки тощо. Саме в цей час починають активно розвиватися російська, згодом радянська психологічна і лінгвістична школи, які в подальшому і призведуть до виокремлення поняття «мовленнєва діяльність» і виведення його на позиції об'єкту навчання в мовній освіті.

В основі теорії мовленнєвої діяльності лежить психологічна концепція діяльності, пов'язана з іменами Л.С.Виготського, О.Н.Леонтьєва, О.Р.Лурії, С.Л.Рубінштейна.

У радянський період розвитку психолінгвістики діяльнісний підхід в аналізі процесів породження мовлення був незаперечним, породив певний «діяльнісний бум» (термінологія О.О.Залевської), впродовж якого «діялісна» термінологія нерідко застосовувалася з кон'юнктурних міркувань, що навіть призвело до певної дискредитації теорії діяльності [Див.: 7, с. 36]. Зазначене викликало міждисциплінарні теоретичні дискусії за участі філософів, психологів, представників інших наук, що намагалися з'ясувати, з одного боку, спроможність діяльності виступати загальнонауковим пояснювальним принципом, а з іншого – можливість і межі опори на теорію діяльності в конкретній галузі знань (В.В.Давидов, В.П.Зінченко, Є.Б.Моргунов, С.Д.Смирнов, В.Ф.Спиридонов, О.К.Тихомиров).

Аналіз результатів дискусії дозволив дійти певних висновків щодо феномена «діяльність». Зупинимося на тих, які безпосередньо торкаються предмету нашого дослідження. По-перше, означена дискусія дозволила уточнити природу

досліджуваного феномена. Було відзначено, що головними характеристиками діяльності з позицій відповідної теорії є: її предметність, соціальна, суспільно-історична природа; опосередкований характер; цілеспрямованість; системність її складових; продуктивність; спільність будови зовнішньої (матеріальної) та внутрішньої (психічної) діяльності, формування внутрішньої діяльності з зовнішньої шляхом її інтеріоризації; тричленна структура діяльності (операція – дія – власне діяльність); процесуальний характер діяльності і розгортання її в часі та деякі ін. [Див.: 7, с. 36]. По-друге, підтвердилось, що теорія діяльності виправдовує себе у вивченні процесів сприйняття, пам'яті, мислення, мовлення, розвитку психіки в онтогенезі, трудової діяльності; водночас теорія діяльності відчуває труднощі у вивченні і поясненні свідомості [Див.: 7; 16; 17]. По-третє, діяльність, спілкування, діалог, знаково-символічні системи необхідно вивчати разом, для чого необхідний міждисциплінарний підхід при паралельному розгляді онтогенезу і філогенезу діяльності (тобто необхідно об'єднати власне діяльнісний і власне знаковий підходи) [Див.: 4].

Не зважаючи на те, що сучасне бачення діяльності полягає в тому, що «діяльність не може бути єдиною парадигмою наукового психологічного знання, як не може претендувати на цю роль і будь-яка інша категорія чи пояснювальний принцип» [16], ми, слідом за О.О.Залевською, вважаємо, що основні положення теорії діяльності є продуктивними для психолінгвістичного підходу до аналізу мови як надбання людини.

Що ж являє собою діяльність? Засновник теорії діяльності О.Н.Леонтьєв характеризує діяльність, зазначає, що остання «це не реакція і не сукупність реакцій, а система, що має свою будову, свої внутрішні переходи і перетворення, свій розвиток» [13, с. 98]. Відтак, діяльність є формою активної цілеспрямованої безпосередньої і опосередкованої взаємодії людини з середовищем, що розглядається вченим «основною» одиницею життєвого процесу. Діяльність має три сторони: мотиваційну, цільову і виконавчу (О.Н.Леонтьєв, Д.Ю.Панов). Вона породжується з потреби, що є початковою ланкою будь-якої діяльності. Далі за допомогою соціальних засобів, знаків людина здійснює планування діяльності,

визначає її кінцеву мету і окреслює засоби її реалізації і, власне, здійснює її, досягаючи поставленої мети.

Загальна структура діяльності людини поряд з суспільно-виробничою (трудовою) і пізнавальною охоплює і її суспільно-комунікативну діяльність. На думку І.О.Зимньої, остання являє собою «складний процес взаємодії людей, що здійснюється засобами мови як системи одиниць і правил її застосування і виявляється в мовленнєвій діяльності суб'єктів спілкування» [8, с. 23]. При цьому вербальне спілкування визначається вченою як форма реалізації такої взаємодії, а мовленнєва діяльність як реалізація суспільно-комунікативної діяльності людей в процесі їх вербального спілкування. Джерелом мовленнєвої діяльності в усіх її виявах є комунікативно-пізнавальна потреба і, відповідно, комунікативно-пізнавальний мотив. Ця потреба, реалізуючись в предметі мовленнєвої діяльності – думці, стає мотивом цієї діяльності [8, с. 45].

Значна увага у сучасних науках мовознавчого і психологічного спрямувань приділяється моделям породження мовлення. Перші моделі породження мовлення були по суті моделями послідовної обробки. Вони передбачали, що людина переходить до кожного чергового етапу лише після завершення роботи на попередньому рівні. Згодом з'явилися моделі паралельного оброблення мовленнєвої інформації, що засновувалися на визнанні можливості одночасної обробки мовлення на багатьох рівнях.

У зарубіжній психолінгвістиці розробка теорій породження мовленнєвого висловлювання пов'язана з двома принципово відмінними моделями. Одна з них може бути описана як модель мови з кінечною кількістю станів, або ж марківська (стохастична) модель. У цій моделі виникнення кожного нового елементу мовленнєвого ланцюга залежить від факту і від вірогідності появи попередніх елементів: «речення породжуються слово за словом за принципом умовних вірогідностей, що пов'язують слова залежно від попереднього досвіду» [19, с. 264]. Друга модель – породжувальна або трансформаційна – була запропонована Н.Хомським і інтерпретована для психолінгвістичних цілей Дж.Міллером. Згідно з цією моделлю, будь-яке речення може вважатися ядерним, тобто може бути

побудоване за методом безпосередніх складових плюс так звані обов'язкові трансформації, або ж породжується з ядерного речення шляхом так званих факультативних трансформацій.

У вітчизняній психолінгвістиці постулюється, що сутність процесу породження мовленнєвого висловлювання полягає в переході від думки до слова. Таке розуміння процесу породження було запропоноване Л.С.Виготським. На думку вченого, процес породження – це не «одягання» думки в слово, не вираження думки в слові, а здійснення її самої у слові. Відповідно процес породження мовлення здійснюється від мотиву, що породжує будь-яку думку, до оформлення самої думки, до опосередкування її у внутрішньому слові, а згодом – у значеннях зовнішніх слів і, нарешті, у словах [Див.: 3, с. 375-381].

В подальшому погляди Л.С.Виготського та концепція діяльності, висунута О.Н.Леонтьєвим, лягли в основу практично всіх наступних вітчизняних моделей/теорій породження мовленнєвого висловлювання. Одна з них була запропонована О.Р.Лурія. Згідно з поглядами О.Р.Лурії, шлях від думки до мовлення можна представити в такому вигляді: «...1) починається з мотиву і загального задуму (який на початку відомий суб'єкту у найзагальніших рисах), 2) проходить через стадію внутрішнього мовлення, яка, очевидно, спирається на схеми семантичного запису з її потенціальними зв'язками, 3) призводить до формування глибинно-синтаксичної структури, а згодом 4) розгортається у зовнішнє мовленнєве висловлювання, яке спирається на поверхнево-синтаксичну структуру» [14, с. 38].

М.І.Жинкін у дослідженнях мовленнєвої діяльності надавав особливого значення питанням внутрішнього мовлення. У цій царині вчений зробив низку важливих для подальшого розвитку науки висновків. Насамперед відзначимо його спостереження про те, що «мова внутрішнього мовлення позбавлена надлишковості», що внутрішнє мовлення користується особливим (несловесним) внутрішнім кодом, який учений назвав «предметно-схемним». На думку М.І.Жинкіна, універсальною операцією є відбір (на всіх рівнях породження). Слова, як стверджує вчений, не зберігаються в пам'яті у повній формі і кожного разу немов би синтезуються за певними правилами. При складанні висловлювань із слів діють

особливі семантичні правила сполучуваності слів у семантичні пари. Ці правила є свого роду фільтром, який «на прийомному кінці не пропускає в інтелект беззмістовних сполучень» [5, с. 78], і таким чином гарантує осмисленість висловлювання. Окрім цього, М.І.Жинкін вводить поняття задуму цілого тексту і породження тексту як розгортання його задуму. На погляд ученого, змістовний аспект тексту у вигляді ієрархії підтем і субпідтем передбачає при реалізації орієнтацію на адресата комунікації і, зокрема, наявність в останнього певних знань, спільних з мовцем, не виражених у тексті і «домислюваних» адресатом: «...будь-який текст передбачає наявність певного запасу інформації в обох партнерів. Це вихідна ситуація для комунікації» [6, с. 111].

Особливий внесок в теорію мовленнєвої діяльності був зроблений її засновником О.О.Леонтьєвим. Першим етапом породження мовлення є внутрішнє програмування. Внутрішня програма відповідає «змістовному ядру» майбутнього висловлювання. Являючи собою ієрархію пропозицій, вона пов'язана з його предикативністю і темо-рематичним членуванням ситуації. На етапі граматико-семантичної реалізації виділяється низка підетапів. Найважливіші операції, що відповідають тектограматичному підетапу, – це операції переведення програми на об'єктивний код. При переході до фенограматичного підетапу найважливіша особливість – введення лінійного принципу [10, с. 117]. Майже одночасно з фенограматичним підетапом починає здійснюватися синтаксичне програмування, де відбувається: приписування вихідному слову повного набору характеристик, прогнозування на його основі синтаксичної структури висловлювання і зіставлення з програмою. На цій фазі включається механізм синтаксичного контролю, який забезпечує співвідношення прогнозу з різними наявними даними: з програмою, контекстом, ситуацією тощо. Тут можливі два варіанти: «при збіганні – перехід до наступного слова. При незбіганні – зміна прогнозу чи правил переходу від програми до висловлювання чи самої програми. Перебудова (за необхідності) лінійного порядку компонентів» [11, с. 272]. Услід за внутрішнім граматико-семантичним програмуванням висловлювання відбувається його моторне програмування. Опісля цього здійснюється вихід мовлення – реалізація. На кожному етапі породження

мовлення діє механізм контролю за його здійсненням. Узагальнюючи напрацьоване, О.О.Леонтьєв доходить висновку, що синтаксична структура висловлювання не є заданою з самого початку або ж є заданою лише частково і добудовується у самому процесі породження. Вчений зазначає, що «на «вході» блоку реалізації ми маємо дані про програму, контекст, ситуацію, окрім цього нам задані класи прогнозів, самі прогнози і їх вірогідність, правила співвіднесення прогнозу і «граматичних зобов'язань» та деяка інша інформація [10, с. 120]. На цій основі і відбувається конструювання висловлювання.

Значну увагу питанням породження мовленнєвого висловлювання приділяла у своїх дослідженнях І.О.Зимня. Засновуючись на визначенні говоріння як діяльності, а мовлення як способу формування і формулювання думки засобами мови у процесі цієї діяльності і виходячи з твердження нерозривності слова і поняття, вчена відображує у розробленій схемі породження мовлення такі позиції: 1) зв'язок мотиву з потребою, що спонукає говоріння; 2) наявність комунікативного наміру, через який мовець і «вплітається» у сам акт спілкування; 3) зв'язок слова і поняття; 4) визначення мовлення як способу формування і формулювання думки, а не як процесу маніфестації, реалізації мови; 5) чітке розмежування стадій породження мовлення на стадії формування і формулювання думки; 6) факт існування слова в пам'яті мовленнєвослухорухового аналізатора і нерозривність процесу актуалізації поняття і слова [9, с. 89].

Перший рівень процесу породження мовлення – мотиваційно-спонукальний. Цей рівень являє собою «сплав» мотиву і комунікативного наміру. На цьому рівні мовець «знає» тільки про що, а не що говорити, тобто він знає загальний предмет чи тему висловлювання і форму взаємодії зі слухачем, що визначається комунікативним наміром (одержання, запит чи видача інформації). Другий рівень – це власне рівень формування думки засобами мови. Він відповідає за логічну послідовність і синтаксичну правильність мовленнєвого висловлювання. Формувальний рівень актуалізує механізм відбору слів, механізм часового розгортання і артикуляційну програму, яка безпосередньо реалізує і об'єктивує



задум в процесі формування і формулювання думки засобами мови. На третьому рівні – рівні реалізації – відбуваються процеси артикуляції та інтонування.

Як бачимо, теорія мовленнєвої діяльності була теоретично обґрунтована, а здійсненні згодом численні експериментальні підтвердили її спроможність і методологічну самодостатність.

Мовленнєва діяльність перебуває в полі інтересів представників різних наук. Лінгвіста цікавить продукт мовленнєвої діяльності; фізіолога – механізми її здійснення; психолінгвіст розкриває співвіднесеність одиниць мови з механізмами і формами здійснення мовленнєвої діяльності; психолог зосереджується на тому, як з психологічного погляду стає можливим індивідуальне користування мовою, які психологічні закономірності лежать в основі створення людиною тих чи інших конкретних словесних виразів (Б.В.Беляев); методист, ураховуючи закономірності вказаних аспектів, а також те, *кого, навіщо* та *чого* навчати, виявляє оптимальну організацію процесу навчання мовленнєвої діяльності, тобто *як* навчати (Ю.І.Пасов).

Аналіз «мовленнєвої діяльності» в лінгводидактичному аспекті дозволяє дійти низки висновків щодо організації навчального процесу з предмету «українська мова». Зокрема у ньому, на нашу думку, повинні бути враховані такі положення.

1. Урахування діяльнісного аспекту мовленнєвої діяльності.

- Навчання будь-якого предмету є насамперед формуванням зовнішньої (матеріальної) і/чи внутрішньої (психічної) діяльності [11, с. 294]. Відтак, ми повинні чітко уявляти, що є об'єктом навчання, і навчати не стільки української мови, скільки мовленнєвої діяльності, засобом якої є українська мова.

- Формування тієї чи іншої діяльності передбачає не тільки навчання самої цієї діяльності (в операціональному сенсі). Відповідно до теорії діяльності, необхідно навчати орієнтування в предметі і умовах діяльності; необхідно формувати мотив, що стимулює і спрямовує цю діяльність; необхідно навчати тих засобів, без яких здійснення даної діяльності неможливе [11, с. 294]. Те, що ми називаємо «навчанням власне мови (мовні засоби, мовний матеріал) в психологічному значенні зводиться до формування дій орієнтування, необхідного для мовленнєвої діяльності, і до оволодіння засобами здійснення цієї діяльності» [11, с. 295]. Відтак, уже презентація

мовних засобів повинна підпорядковуватися принципам функціональності (від мовленнєвого наміру і змісту, які необхідно висловити, до засобів, які дозволяють це зробити) і системності (той, хто навчається, повинен розуміти місце даного засобу в загальній системі мовних засобів, у випадку необхідності здійснити свідоме орієнтування у ній і відбір оптимального засобу. Неможливо вчити мови (мовленнєвої діяльності), не піклуючись одночасно про формування мотивів, що забезпечують як процес навчальної діяльності, так і – що особливо важливо – саму мовленнєву діяльність як компонент навчального процесу.

- Послідовні етапи формування тієї чи іншої діяльності пов'язані з певною динамікою свідомості. Щоб сформувати найбільш ефективно такий структурний компонент діяльності, як операція (навичка), необхідно спочатку поставити здійснення даної операції під контроль свідомості; згодом, включаючи цю операцію у більш складну систему, ми поступово переводимо її на більш низькі рівні усвідомлення; нарешті, сформувавши цілісний акт діяльності, де усвідомлення зосереджене на меті, ми робимо операцію повністю автоматизованою, тобто неусвідомлюваною [11, с. 294-295]. Відтак, формування мовленнєвої діяльності повинне являти собою відпрацювання його окремих структурних компонентів з наступним їх об'єднанням в цілісну систему діяльності.

## 2. Організація навчання відповідно до структури мовленнєвої діяльності.

Як особливий вид діяльності мовленнєва діяльність підпорядковується загальним закономірностям діяльності. Відтак, О.О.Леонтьєвим була визначена «принципова структура» будь-якої моделі породження мовлення. Вона охоплює: 1) етап мотивації висловлювання; 2) етап задуму (програми, Плану); 3) етап здійснення задуму (реалізація Плану) і 4) етап зіставлення реалізації задуму з самим задумом.

Що дає знання загальних принципів та етапності породження мовленнєвого висловлювання для педагога-словесника? Спробуємо з'ясувати це, посилаючись на думки науковців, власний педагогічний досвід і досвід колег.

В.А.Федчик зауважує, що для того щоб ефективно навчати мовленнєвої діяльності, «вчитель повинен знати психологічні закономірності її сприйняття, розуміння, відтворення і виробництва, тобто мати елементарне уявлення про

механізми мовлення, про структуру мовленнєвої діяльності: мотивацію, мовленнєву інтенцію, орієнтування в умовах спілкування, про внутрішнє і зовнішнє мовлення, ... про випереджувальний синтез і т. ін. [Див.: 18]. У своїх роботах І.О.Зимня пояснює, як знання теоретичних аспектів мовленнєвої діяльності можуть сприяти удосконаленню навчального процесу. Насамперед вчена зазначає, що схематичне уявлення процесу породження мовленнєвого висловлювання «дозволяє вчителю ніби з боку побачити весь процес, усвідомлюючи його в термінах і поняттях, доступних цілеспрямованому формуванню» [8, с. 81]. Якщо учневі з певних причин не вдається побудувати висловлювання, вчитель повинен насамперед зрозуміти, в якій ланці порушується процес формування і формулювання думки. Визначивши ланку, вчитель може попросити учня свідомо проконтролювати своє висловлювання, точно вказуючи зону помилки. Окрім цього, теорія мовленнєвої діяльності з великою очевидністю ілюструє ті основні труднощі, з якими зіштовхується учень в процесі говоріння. Це трудність виникнення природної потреби говорити в умовах навчального середовища, трудність визначення предмету говоріння, тобто того, про що говорити; трудність визначення смислового змісту, тобто що говорити; трудність визначення логічної послідовності, засобів і способів формування думки, тобто як говорити [Див.: 8, с. 82-83].

Учителю-словеснику необхідно знати, що мовлення має чотирифазну динамічну структуру. Стосовно до мовленнєвої діяльності ці фази наповнюються таким конкретним змістом. На першій фазі виникає мовленнєва потреба: уважно вислухати і зрозуміти почуте, прочитати або написати що-небудь, а також – і це головне – сказати що-небудь кому-небудь з якоюсь метою. І.О.Зимня відзначає, що схема породження мовленнєвого висловлювання чітко визначає провідну роль потреби – предмету, тобто мотиву і комунікативного наміру в цьому процесі: «якщо в процесі навчання говоріння ...учень не відчуває потреби говорити, то це не створить готовність, ...затруднить створення мовної установки і актуалізацію мовних засобів. Якщо учень немає чіткого комунікативного наміру, він не зможе здійснити адекватне ситуації спілкування смислове членування фрази. Іншими словами, він, не регулюючи спілкування, і не здійснює його» [8, с. 82]. На другій

фазі той, хто говорить (пише), орієнтується в умовах спілкування, бо «мовленнєва діяльність, як і будь-яка діяльність, пов'язана з попереднім визначенням мети і добором засобів оптимального її досягнення» [12, с. 78-79]. Відповідно, відбувається орієнтування мовця в мовленнєвій ситуації: з ким він говорить (з окремою людиною або з аудиторією), про що говорить, яка це сфера спілкування (ділова, дружня і т. д.), з якою метою говорить, як говорить, де знаходиться адресат мовлення (поряд або на відстані). Залежно від цього мовець вибирає форму мовлення (усну або писемну, діалогічну або монологічну), стиль мовлення (розмовний, офіційно-діловий, публіцистичний тощо), тип мовлення (розповідь, опис, міркування), жанр мовлення (оповідь, виступ, лист тощо). Мовленнєве висловлення обдумується, планується у внутрішньому мовленні. Воно ще не втілюється в конкретні слова і речення і здійснюється у вигляді семантичних комплексів: намічається тема, основна думка, послідовність висловлення [Див.: 18]. На третій фазі, відповідно до теми, ситуації спілкування, задуму мовлення і плану висловлення, внутрішнє мовлення реалізується в зовнішньому (усному або писемному) мовленні, втілюється в конкретні слова, словосполучення, речення, текст. Тут дотримуються вимог правильності, точності і виразності мовлення. Останньою йде фаза контролю. Він здійснюється в процесі породження мовлення: «ми швидко замінюємо одні слова іншими, вдалішими, переробляємо речення, навіть просимо вибачення, якщо не так висловили думку, переформулюємо її. У писемному мовленні контроль пов'язаний з можливістю вдосконалення (редагування) написаного» [Див.: 18].

3. Організація навчальної діяльності як організованої послідовності дій студентів, що забезпечують оптимальне формування мовленнєвої діяльності.

Оскільки вправа є способом управління таким формуванням (шляхом задавання цілей, умов і засобів діяльності), то в методичному плані цей шлях зводиться до організації системи вправ, яка була б оптимальною для формування рідномовної мовленнєвої діяльності в цілому, так і кожного з її компонентів [11, с. 297]. Для навчального процесу це означає оптимальне поєднання двох типів вправ – мовних (докомунікативних) і мовленнєвих (комунікативних). Перші з них

спрямовані на оволодіння мовними засобами і на формування мовленнєвих навичок, другі – на оволодіння самою мовленнєвою діяльністю, тобто на формування комунікативно-мовленнєвих умінь. Принцип системності можна застосувати і до тих, і до інших, однак характер цієї системності буде дещо відмінним. У першому випадку це насамперед оптимальний перехід від матеріальної дії до розумової, від усвідомленого оволодіння операцією до її автоматичного використання, від формування окремих компонентів діяльності до їх об'єднання. У другому – це оптимальне формування акту діяльності як єдності мотиву, мети, засобів і операціональної структури і як єдності орієнтувальних і власне виконавчих дій, тобто навчання мовленнєвого спілкування як такого, бо не можна навчати «комунікативно» мовленнєвих умінь, продовжуючи «традиційно» навчати мовленнєвих навичок [11, с. 297-298].

4. Організація навчання як індивідуальної і колективної навчальної діяльності з метою урахування психолінгвістичних аспектів різних форм мовлення

Аналіз різних форм мовлення, виявлення психологічних і лінгвістичних особливостей кожної з цих форм, а особливо таких різновидів усного мовлення як монолог і діалог, підводять до думки, що навчальний процес щодо оволодіння мовленнєвою діяльністю повинен організовуватися як навчання спілкування. При цьому важливо враховувати широке розуміння феномена спілкування. З одного боку, спілкування – це індивідуально-психологічний процес, тобто активність одного індивіда, спрямована на іншого. З іншого боку, спілкування – це соціальний процес, пов'язаний з забезпеченням підтримки і змінювання або спільної діяльності людей, або міжособистісних стосунків, що встановлюються у певній групі (колективі). Відтак, якщо розглядати групу як колектив, що здійснює спільну навчальну діяльність; процеси спілкування як те, що безпосередньо обслуговує цю спільну діяльність і міжособистісні стосунки всередині колективу – можна шукати резерви для подальшого удосконалення навчання мовленнєвої діяльності у різноманітних її виявах.

**Список використаних джерел:**

1. Богуш А. М. Методика навчання української мови в дошкільних закладах: навч. посібник / А.М.Богуш. – К. : Вища школа, 1993. – 327 с.
2. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі / М. С. Вашуленко. – К. : Освіта, 2006. – 268 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь // Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – С. 39 – 385.
4. Давыдов В.В. Деятельность [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://psi.webzone.ru/st/350110.htm>
5. Жинкин Н. И. Грамматика и смысл // Язык и человек / Н. И. Жинкин. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1970. – С. 63 – 85.
6. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – М. : Наука, 1982. – 159 с.
7. Залевская А.А. Введение в психолингвистику / А. А. Залевская. – М. : Российск. гос. гуманит. ун-т, 1999. – 382 с.
8. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке : пособ. для учителей средней школы / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1978. – 159 с.
9. Зимняя И. А. Функциональная психологическая схема формирования и формулирования мысли посредством языка / И. А. Зимняя // Исследование речевого мышления в психолингвистике. – М. : Наука, 1985. – С. 85 – 99.
10. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – 3-е изд. – М. : Смысл, СПб : Лань, 2003. – 287 с.
11. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии : Избр. психол. труды / А. А. Леонтьев. – М. : Моск. психол.-соц. инт-т, Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 448 с.
12. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.
13. Леонтьев А. Н. Проблема деятельности в психологии / А. Н. Леонтьев // Вопросы философии. – 1972. – № 9. – С. 95 – 108.

14. Лурия А. Р. Основные проблемы нейролингвистики / А. Р. Лурия. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. – 253 с.
15. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX – XX вв. / Под ред. И. В. Рахманова. – М. : Педагогика, 1972. – 318 с.
16. Смирнов С. Д. Общепсихологическая теория деятельности: перспективы и ограничения / Смирнов С. Д. // Вопросы психологии. – 1993. – № 4. – С. 94 – 101.
17. Спиридонов В. Ф. Психологическая теория деятельности и возможности анализа индивидуального сознания / Спиридонов В. Ф. // Познание. Общество. Развитие – М. Институт психологии РАН, 1996. – С. 23 – 40.
18. Федчик В. А. Теорія мовленнєвої діяльності як основа методики розвитку мовлення [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.rusnauka.com/22\\_NIOBG\\_2007/Philologia/25160doc.htm](http://www.rusnauka.com/22_NIOBG_2007/Philologia/25160doc.htm)
19. Osgood Ch. Psycholinguistics / Ch. Osgood // Psychology: a study of science. N.Y., 1963. – V. 6. – P. 145 – 287.
20. Watson J. Behaviorism / J. Watson. – Chicago, IL: University of Chicago Press, 1930. – P. 6.

### **Анотація**

У статті розглянуто феномен «мовленнєва діяльність». Розкрито його становлення як об'єкта навчання в мовній освіті. Розглянуто різноманітні схеми породження мовленнєвого висловлювання. Подано практичні висновки щодо врахування основних положень теорії мовленнєвої діяльності в навчанні мови.

**Ключові слова:** мовленнєва діяльність, породження мовленнєвого висловлювання, усне і писемне мовлення, види мовленнєвої діяльності.

### **Аннотация**

В статье рассмотрен феномен «речевая деятельность». Раскрыто его становление как объекта обучения в языковом образовании. Рассмотрены различные схемы порождения речевого высказывания. Сделаны практические выводы об учете основных положений теории речевой деятельности в обучении языку.

**Ключевые слова:** речевая деятельность, порождение речевого высказывания, устная и письменная речь, виды речевой деятельности.

### **Summary**

The article investigates phenomenon “speech activity”. It describes the process in the history of Methods which stipulated speech activity to become the object of training in language education. Different models of speech generation are studied. Some practical developments on the ways the theory of speech activity can be implemented into the training process are made.

**Key words:** speech activity, generation of speech, oral and written speech, types of speech activity.