

## KALBINĖS KOMUNIKACIJOS REALIZAVIMAS LINGVODIDAKTIKOS TEORIJOJE IR PRAKTIKOJE

Vida Asanavičienė

Vilniaus Gedimino technikos universitetas, Saulėtekio al. 11, LT-10223 Vilnius, Lietuva

El. paštas [vida.asanaviciene@hi.vgtu.lt](mailto:vida.asanaviciene@hi.vgtu.lt)

*Mokslo technikos raida ir Europos valstybių integracija daro didelę įtaką lingvodidaktikos mokslo pažangai. Daugėjant žmonių, kalbančių įvairiomis kalbomis, bendravimo intensyvumas iškėlė žmonių bendruomenei aktualų uždavinį – šnekamosios kalbos kompetencijos problemą. Sėkmingam šios problemos sprendimui turėjo įtaką naujo lingvistikos mokslo kryptys. Viena iš jų yra struktūralizavimas, kurio šalininkai laikė šnekamosios kalbos dalykų studijas ypač svarbiu uždaviniu.*

*Kalbinė komunikacija gali būti realizuojama dviem aspektais – raštu ir šnekamąja kalba. Iki šiol mūsų krašte, kuris buvo inkorporuotas į Sovietų sąjungos sudėtį, tarptautiniame bendradarbiavime vyravo rašto kalba: privati ir tarnybinė korespondencija, techninė ir dalykinė dokumentacija, literatūros šaltiniai, mokslo katalogai ir t. t.*

*Atsivėrus valstybių sienoms, žmonių bendravimas ir asmeniniai ryšiai tapo ypač intensyvūs. Komunikacijos svario centras ėmė linkti į šnekamąją kalbą. Padidėjo domėjimasis šio kalbos fenomeno esmės prigimtimi, jo generavimu, pradėta ieškoti efektyvesnių kalbinės komunikacijos realizavimo būdų, imta spręsti racionalių šnekamosios kalbos mokymo problemą. Straipsnyje bandoma teoriškai pagrįsti šiuos dėstytojams rūpimus klausimus.*

**Reikšminiai žodžiai:** lingvodidaktika, kalbinės veiklos rūšys, šnekamoji kalba, kalbos struktūros, pratimų kompleksas, pratimų gradavimas.

**DOI:** 10.3846/1822-430X.2008.16.2.4–11

### Įvadas

Pradedant nagrinėti šnekamosios kalbos problemą, iš karto kyla klausimas: kokia šiuo metu yra šios kalbinės veiklos rūšies padėtis nekalbinėje aukštojoje mokykloje. Siekdami atsakyti į šį klausimą, būtina pasitelkti mokomąją programą. Ten nurodoma, kad šnekamoji užsienio kalba, viena vertus, traktuojama kaip mokomasis tikslas, antra vertus, – kaip mokymo priemonė. Tačiau iš esmės ji yra antroje vietoje; tuo pabrėžiamas skaitymo užsienio kalba mokymo prioritetas. Baigęs aukštąją nekalbinę mokyklą,

absolventas privalo gebėti skaityti specialybės literatūrą ir dalyvauti žodiniame bendravime programos numatytos apimties.

Programoje nurodytas ne tik kiekvieno darbo etapo šnekamosios kalbos mokymo turinys, bet ir pateikiami audityvinio kalbos supratimo, dialoginės ir monologinės kalbos mokėjimų ir įgūdžių parametrai. Tai yra bandymas nustatyti aiškius reikalavimus mokėjimams ir įgūdžiams, net jeigu tie reikalavimai formuluojami apibendrinant geriausią dėstytojų patyrimą. Toks

požiūris leidžia naudoti veiksmingą kontrolę, ugdant įgūdžius, ir išryškina konkrečius reikavimus, mokant šios kalbinės veiklos rūšies.

Šiuo metu padėtis keičiasi. Dėl pirmą minėtų priežasčių šnekamoji kalba turėtų įgyti tokią pat reikšmę, kaip ir skaitymas, arba tarp kitų kalbinės veiklos rūšių net ir vyrauti. Straipsnyje nagrinėjami šie klausimai, ieškoma aktualių klausimų realizavimo būdų. Straipsnio nagrinėjamų dalykų naujovė – naujas požiūris į šnekamosios kalbos prioritetus, jo realizavimo galimybes ir būdai. Darbe naudojami šie tiriamieji metodai: mokslinės literatūros analizė, pedagoginis stebėjimas, autonominis eksperimentinis mokymas, darbo patirties apibendrinimas.

### Tiriamąjo darbo analizė

Pradedant nagrinėti klausimus, kurių teigiamas sprendimas teiktų šnekamosios kalbos mokymo naujovių, prisidėtų prie mokymo metodikos racionalizavimo, reikėtų išanalizuoti tuos trūkumus, kurie trukdė reikiamam šnekamosios kalbos gebėjimų lygiui pasiekti. Mūsų darbo patirtis ir atlikti stebėjimai parodė, kad pagrindiniai trūkumai būtų šie:

1. Vyrauja iš anksto parengti šnekamosios kalbos užsienio kalbos pratimai. Čia turimi galvoje pratimai, atliekami remiantis neauditoriniame darbe išmoktais kalbos dalykais. Tokia šnekamoji kalba rodo ne išugdytus mokėjimus ir įgūdžius, o gerai įsimenamus kalbos faktus. Norint pašalinti šį būdingą trūkumą, reikia: mokantis konkrečių kalbos dalykų vis dėlto daugiausia dėmesio skirti neparengtiems pasakymams. Tam tikslui reikia: pirma, skatinti tokius pasakymus, antra, stengtis, kad studentai nebijotų kalbėdami daryti klaidų.
2. Šnekamosios kalbos mokymo formos ir būdai nepasižymi įvairove, dažniausia vyrauja klausimų ir atsakymų darbo forma. Dėstytojas užduoda klausimus,

o studentai pakaitomis į juos atsakinėja. Jeigu tokia darbo forma tampa mokymo modelis, tuomet krenta domėjimasis mokomuoju dalyku ir mažėja mokomojo darbo efektyvumas. Siekiant pašalinti tokį metodikos monotoniškumą, dėstytoji reikėtų pasitelkti daugelį kitų dialoginės kalbos mokymo būdų, keisti dialogo dalyvių darbo formas. Taip pat reikia turėti galvoje, kad dialoginės kalbos esmė geriausiai įvertinama kalbiniais stimulais, apimančiais tiek klausiamuosius, tiek pasakojamuosius elementus.

3. Frontalinės darbo formos stoka arba visiškai jos eliminavimas yra vos ne didžiausias trūkumas mokant šnekamosios kalbos. Dabar vidurinėse ir ypač aukštosiose mokyklose nerašyta taisykle tapo naudoti frontales darbo formas mokantis užsienio kalbos su mokiniais ir studentais tik pradiniam mokymo etape. Toks požiūris, metodininkų teigimu (Ракманов 1982: 6–9), yra ginčytinas ir sunkiai paaiškinamas.

Atsisakius frontalių darbo formų, gerokai sumažinamas kiekvieno studento individualus kalbėjimo laikas. Didinant studentų aktyvumą per pratybas, realizuojant laiko atžvilgiu taupias darbo formas, reikalingas kitoks požiūris, kai mokomajame ir auklėjamajame darbe vienu metu ir visiems studentams naudojami įvairūs frontalinio darbo būdai.

4. Dažnai šnekamosios kalbos mokymo efektyvumas būna nepakankamai našus, nes mokomojoje praktikoje nėra reikiamo ir pagrįsto šnekamosios kalbos ir skaitymo santykio. Vienu atveju šnekamosios kalbos mokoma remiantis tekstu, kitu atveju – pasitelkiant visiškai izoliuotas mokymo priemones, kurios nesusijusios su vadovėlio tekstu. Ir pirmas, ir antras atvejis nėra visiškai priimtinas, nes bet kuriuo atveju neatsižvelgiama į kalbinės veiklos rūšių specifiką ir neužtikrinama racionali mokamųjų dalykų koreliacija

(Демьяненко 1986: 136–141). Vienintelė išeitis iš esamos padėties būtų, kol dar nėra tinkamų mokomųjų priemonių šnekamajai kalbai mokyti, rengti katedrose papildomas mokymo priemones, kurios papildytų vadovėlių ir užtikrintų reikiamą skaitymo ir šnekamosios kalbos koreliaciją.

5. Būdingas trūkumas mokant šnekamosios kalbos yra neadekvatus mokymo priemonių šnekamajai kalbai mokyti naudojimas. Čia turima galvoje tai, kad, tobulinant kalbėjimo įgūdžius, naudojamos mokslinių straipsnių ištraukomis, kurios daugiausia atspindi mokslinių straipsnių rašto kalbą ir yra nepakankamai tinkamos profesionaliai šnekamajai kalbai mokyti. Jai mokyti reikalingos specialiai parengtos mokymo priemonės.
6. Pagaliau labiausiai paplitęs trūkumas būtų nemotyvuotas šnekamosios kalbos mokymo apimties mažėjimas tam tikrais mokymo etapais, ypač baigiamuoju etapu. Tokia tendencija skurdina mokomąjį procesą, kuriame tikslinga įvairiu santykiu derinti visas kalbinės veiklos rūšis. Šnekamosios kalbos lyginamojo svorio prioritetas per pradinį mokymo etapą ir jo aiškus mažėjimas paskesniais etapais yra iš esmės klaidingas požiūris.

Dėl mažai mokomųjų valandų, skirtų užsienio kalbai, taip pat dėl daugybės trūkumų mokomajame darbe kyla klausimas: ar nekalbinės aukštosios mokyklos specialistus apskritai reikia mokyti šnekamosios kalbos. Šiuo klausimu yra įvairių nuomonių.

Pirmas požiūris. Ne kalbinėje aukštojoje mokykloje studentus mokyti šnekamosios kalbos nėra būtina. Tai aiškinama tuo, kad darbo sąnaudos mokant šnekamosios kalbos yra didelės, o rezultatai – maži. Didelėmis pastangomis gauti rezultatai neturi reikšmės praktinei žmogaus veiklai, nes jiems, specialistams, vargu ar reikės esminių ryšių su užsieniečiais, kita vertus, įgyti šnekamosios kalbos mokėjimai ir įgūdžiai nuolat nebendraudant greitai nyksta.

Antras požiūris. Jis atspindi mokomosiose programose, kur nurodama, kad specialistui būtina gebėti ne tik skaityti ir suprasti specialybės literatūrą, bet ir bendrauti su specialistais užsienio kalba savo specialybės temomis. Tai yra teisinga, nes tarptautiniai ryšiai plečiasi, vyksta valstybių tarpusavio integravimasis.

Pagaliau trečias požiūris. Jis numato, kad šnekamosios kalbos reikšmė kalbos mokymo sistemoje turi būti traktuojama kiek galima plačiau, net siejant tai su aukštosios mokyklos profiliu. Šnekamosios kalbos pobūdis, tvirtina šio požiūrio šalininkai (Зимняя 1978), pasižymi intelektualia analitine-sintetine veikla ir remiasi įvairiais informacijos gavimo būdais. Todėl, kad ir kokie būtų galutiniai mokomieji tikslai, darbo metu reikia remtis visomis pagrindinėmis kalbinės veiklos rūšimis: audityviuoju kalbos supratimu, kalbėjimu, skaitymu ir rašymu.

Gali kilti klausimas, kokią reikšmę šiuo atveju turi rašymas, nes nei vidurinėje, nei aukštojoje mokykloje jo nemokoma. Nepaisant to, rašto svarbos, mokant kalbos, taip pat ir šnekamosios, visiškai neigti netikslinga, nes dauguma parengiamųjų pratimų atliekami rašto forma. Dar savo laiku žymi metodininkė I. Guzinskaja raštą pavadino universaliu išmokytinų dalykų „įtvirtinimo įrankiu“.

Pirma išdėstyti dalykai leidžia daryti bendrą išvadą, kad, vykdant bet kurią mokymo programą, šnekamoji kalba yra būtina: vienu atveju, kaip mokymo tikslas ir būdas, kitu – kaip priemonė sprendžiant konkretų uždavinį.

Pradedant nagrinėti šnekamosios kalbos mokymo metodiką, reikėtų bent trumpai apžvelgti lingvistinius ir psichologinius šnekamosios kalbos ypatumus, turint galvoje, kad šnekamoji kalba yra mokymo tikslas. Šių ypatumų išmanymas padėtų deramai skirti šnekamąją kalbą kaip mokymo tikslą ir kaip mokymo priemonę.

Pirmuoju atveju studentų šnekamosios kalbos pavyzdžiai turi turėti šnekamajai kalbai būdingų bruožų, antruoju atveju kalba eitų apie vadinamuosius šnekamosios kalbos pratimus, kuriuos atliekant sprendžiami kiti uždaviniai.

Leksikos, gramatikos, fonetikos dalykai bei jų junginiai kartais pasakymuose nepasizymi tais bruožais, kurie būdingi žodinei komunikacijos formai, nes studentai dažnai vartoja izoliuotus kalbos vienetus. Tai ir eliminuoja jų komunikatyvinį turinį (Шубин 1982: 163–165).

Kalbant apie šnekamosios kalbos lingvistinius ypatumus, pirmiausia pabrėžtinas jos skirtumas nuo rašto kalbos, kas itin svarbu, nes šnekamosios kalbos dažnai mokomasi pasitelkiant rašto kalbos pavyzdžių. Žodinis pasakymas nuo rašto kalbos pirmiausia skiriasi nuoširdžiu bendravimo pobūdžiu, tiesioginiu komunikacijos partnerių ryšiu, o tai daro nemenką įtaką minčių pateikimo formai ir būdams.

Daug reikšmės šnekamojoje kalboje turi tiek specifiniai lingvistiniai, tiek ekstralingvistiniai veiksniai. Pirmiesiems priskirtini reikšmingi leksikos vienetai, nesudėtingos gramatikos struktūros ir, žinoma, intonacija plačiaja žodžio prasme (ritmas, kirtis, tembras). Antriesiems priskiriama visa tai, kas susiję su šnekamąja kalba (gestai, mimika, šypsena, liūdesys). Šie ekstralingvistiniai komponentai svariai papildo šnekamąją kalbą ir kreipia ją reikiama linkme.

Lingvistinė prasme reikia skirti šnekamosios kalbos globalinius dalykus ir jų įvairovės variantus. Šnekamojoje kalboje fiksuojama nemažai literatūrinės kalbos pažeidimo atvejų. Tai susiję su bendravimo sritimis, iš kurių galima išskirti socialinę-buitinę, profesinę, socialinę-kultūrinę, administracinę, buitinę (Скалькин 1983: 42–47) sritis. Kiekvienai bendravimo sričiai būdinga savita leksika, specifinės bendravimo situacijos.

Nekalbinėje aukštojoje mokykloje šnekamosios kalbos pobūdis turi būti determinuojamas normatyvine literatūriniu kalba, pasižyminčia vadinamuoju neutraliu stiliumi. Ji yra artima literatūrinei rašto kalbai.

Atsižvelgiant į užsienio kalbos mokymo ypatumus, kreiptinas dėmesys į šnekamosios kalbos stiliaus ypatumus. Tai leidžia išskirti keletą bendravimo stilių.

Akademikas V. Vinogradovas skyrė mokslo, oficialų-buitinį, publicistinį, šnekamąjį, meno stilius.

Lingvistikos plotmėje skiriamos trys žodinio bendravimo formos: monologas, dialogas ir polilogas (keletas bendravimo dalyvių tam tikroje situacijoje).

Šnekamoji kalba yra įdomi ir psichologijos požiūriu. Darant įtaką kibernetikos mokslui, šnekamosios kalbos psichologijoje pradėti skirti du komunikacijos procesai: kalbos klausymasis ir supratimas (audityvinis supratimas) ir kalbėjimas. Pastarąjį metodininkai dar vadina ir ekspresyviaja kalba. Ji išskiriama siekiant atskirti bendrą šnekamosios kalbos sampratą ir kalbėjimo procesą.

Dažnai metodikos mokomosiose priemonėse kalbai mokyti pabrėžiamos tokios jos charakteristikos: motyvacija, pasakymo kryptingumas, emocionalumas, situatyvumas. Tai būdingiau šnekamajai kalbai. Rašto kalbai taip pat būdingi minėtieji ypatumai, tačiau jie realizuojami skirtingais būdais nei šnekamojoje kalboje. Šnekamosios kalbos emocionalumas ir situatyvumas yra geriau išreikšti nei rašto kalboje. Tai paaiškinama nuoširdžiu pokalbio partnerių ryšiu, o rašto kalboje nematomas ryšys pasiekiamas dėl rašinio autoriaus meistriškumo.

Daug reikšmės psichologijos požiūriu turi pasakymo parengtumo lygis taip pat jo autonomiškumas. Parengtas pasakymas grindžiamas studento valios pastangomis, tikslingu kalbos dalyko išiminiu, imitacija, jeigu pasakymo parengtumui naudojami išmokti kalbos pavyzdžiai. Sudėtingesnis dalykas yra neparengtas pasakymas, vartojant įvairius išmoktų kalbos dalykų variantus, kurie gali būti sudėtingesni ir paprastesni. Neparengtas gali būti toks pasakymas, kuriame naudojamas naujas išmoktų kalbos dalykų realizavimo variantas (žodžių junginių, kalbos įtampos, gramatinių struktūrų). Neparengtą jį galima laikyti ir tuomet, kai studentai teisingai vartoja kalbos dalykus visišškai naujoje situacijoje. Neparengtas pasakymas yra taip pat reakcija į išgirstą repliką ir pagaliau visa tai, kas yra spontaniška, neparengta.

Psichologiniu požiūriu ypač svarbūs užsienio kalbos mokymosi motyvai. Mokykloje

moksleivis kartais nemato praktinės užsienio kalbos mokymosi reikšmės, o aukštojoje mokykloje, gerai metodiškai parengus mokomąjį darbą, motyvai tampa didele varomąja jėga.

Daug reikšmės teisingai suvokiant šnekamosios kalbos bendravimo procesą turi psicholingvistika, taip pat svarbu yra išmanyti pasakymų generavimo dėsninumus.

Šnekamosios kalbos grandinę, anot psicholingvistikos teoretikų (Леонтьев 1974: 27–28), sudaro trys pagrindinės dalys: 1) orientacinė; 2) planavimas arba programavimas, t. y. ketinimas; 3) realizavimas naudojant kalbos kodą.

Pasakymo programai realizuoti pasitelkiama: 1) identifikacija; 2) komponentų atranka; 3) visumos iš komponentų sudarymas; 4) įvairių variantų sudarymas taikant analogiją; 5) pasakymo komponentų substitucija ir t. t. Šiems teoriniams teiginiams užsienio kalbų metodikoje priešinama bioheivioristinė platforma, kuri grindžiama N. Chomskio lingvistine koncepcija (Chomsky 1965: 17–24). Dera pripažinti N. Chomskio teiginių teisingumą, kad kalbinė kompetencija yra kalbos vartojimo rezultatas, kad žmogus turi kai kurių įgimtų gabumų kalbai. Kalbinis stereotipas susidaro žmoguje dėl verbalinių poelgių, reikalingų žmogaus reikmėms tenkinti. Psichologijos požiūriu svarbus klausimas yra ir kalbos ir mąstymo santykis.

Kaip teigia psichologai (Rubinstein 1987: 428–432), gali būti verbalinio ir neverbalinio pobūdžio mąstymas. Jeigu kalbama apie mąstymą užsienio kalba, tai šis uždavinys gali būti realizuotas ir nekalbinėje aukštojoje mokykloje, žinoma, tam tikros apimties. Tik dėl nenutrūkstamos kalbinės praktikos, kuri yra „pastiprinama“ teisingos šnekamosios kalbos pavyzdžiais, gaunamais iš užsienio kalbos bendravimo aplinkos, galima išsiugdyti gebėjimą mąstyti užsienio kalba.

Pakalbėkime apie šnekamosios kalbos mokymo metodikos analizę. Pirmiausia reikia atkreipti dėmesį mokantis šnekamosios kalbos į sunkumus, kurių atsiranda iš pačios kalbinės veiklos rūšies ir sąlygų, kuriomis mokomasi kalbėti.

Kitaip nei kalbos grafinis kodas, žodinis kalbinis kodas pasižymi didele kaita. Jeigu pasakytas ar išgirstas kalbinis stimulus neįrašomas specialia technine priemone, tai jis yra palyginti trumpalaikis ir negrįžtamas. Prie žodinių pasakymų negalima visą laiką grįžti, kalbėjimą sunku kontroliuoti nesukeliant klausančiajam arba ką nors sakančiajam nemažų sunkumų. Kita metodinė problema yra ta, kad šnekamoji kalba yra dvipusis procesas. Vadinas, mokant šnekamosios kalbos, reikia mokyti dviejų kalbinės veiklos rūšių: kalbėjimo ir audityvinio kalbos supratimo. Dar vienas sunkumas mokant šnekamosios kalbos atsiranda dėl to, kad ji yra išskirtinai situatyvinė ir emocionali. Be adekvачios kalbos dalykams situacijos šnekamoji kalba netampa visavertė komunikacijos priemone. Ji perkeliama tik į akustinių signalų sritį, kuri remiasi žodiniu kalbos kodu ir nesprenžia komunikatyvinių uždavinių.

Dėl esamų sunkumų kyla nemažai problemų: mokymo objekto identifikavimas mokant šnekamosios kalbos, mokomojo vieneto apibrėžimas, mokomųjų dalykų atranka, mokymo proceso organizacija ir pagaliau – tinkamų priemonių mokymo procesui parinkimas.

Panagrinėkime šiuos dalykus kiek išsamiau. Anksčiau šnekamoji kalba ir jos mokymo objektas buvo suprantamas kaip paprastas kalbėjimas, t. y. žodinė mokomosios medžiagos prezentacija. Vėliau, pasitelkę lingvistikos laimėjimus, dėstytojai priėjo prie išvados, kad mokymo metodikoje reikėtų skirti monologinę kalbą ir dialoginę kalbą.

Darant įtaką kibernetikos idėjoms, buvo nustatyti du kalbinio bendravimo procesai: informacijos perėmimas (audityvinis kalbos supratimas) ir informacijos perdavimas.

Toks šnekamosios kalbos traktavimas leidžia išskirti keturis jos mokymosi objektus: audityvinę kalbos recepciją ir kalbėjimą dialogine ir monologine forma. Tačiau ir šiuo atveju tolesnis šnekamosios kalbos objektų diferencijavimas nenutrūko, nes atsirado dar vienas svarbus dalykas, į kurį atsižvelgti darbe būtina – žodinio pasakymo parengtumas arba spontaniškumas.

Tuo remiantis audityviojoje kalbos recepcijoje būtų galima išskirti aštuonis šnekamosios kalbos mokymosi objektus:

- 1) parengtas dialogas;
- 2) neparengtas dialogas;
- 3) parengtas monologas;
- 4) neparengtas monologas.

Kalbėjime:

- 5) parengtas dialogas;
- 6) neparengtas dialogas;
- 7) parengtas monologas;
- 8) neparengtas monologas.

Šnekamosios kalbos mokomojo vieneto raidą sudarė daugybė plėtos etapų: nuo žodžio, žodžių junginio sakinio iki gramatinės struktūros ir būdingų kalbos pavyzdžių, kalbos štamų visumos. Svarbiausiu nekalbinės aukštosios mokyklos mokymo vienetu laikytini kalbos pavyzdžiai.

Mokomosios medžiagos šnekamajai kalbai mokyti atranka – viena iš aktualiausių problemų. Tam reikalui kol kas nėra tinkamo mokslinio pagrindimo. Tradicinės turistinio-buitinio pobūdžio temos, neoriginalūs, menko turinio tekstai, mechaninio pobūdžio pratimai mažai gali pasitarnauti mokomajam darbui. Mokomieji tekstai ir jų tematika bus visaverčiai tuomet, jeigu jie bus parengti atsižvelgiant į privalomąjį leksikos minimumą. Nemažai reikšmės šiuo atveju turi lingvistinė statistika.

Mokomųjų dalykų tvarkymas glaudžiai susijęs su racionalia jų atranka, nes gerai parengti mokomąją medžiagą galima tik tuomet, jei ji teisingai ir kruopščiai atrinkta.

Pradedant šnekamosios kalbos mokymą taip pat atsiranda aktualių bendro pobūdžio problemų, pvz., nuo ko pradėti mokyti šnekamosios kalbos – dialogo ar monologo; audityvinio kalbos supratimo ar kalbėjimo? Daugelio metodininkų nuomone, pradėti reikia nuo mokymo klausyti kalbos ir ją suprasti. Dialoginės ir monologinės kalbos diskusija dar tęsiasi ir mūsų dienomis. Kyla klausimas: ar apskritai reikia priešinti dialogą ir monologą. Ar nebūtų geriau mokyti jų kartu turint galvoje tai, kad kasdienybėje „grynų“ dialogų ir monologų būna ne

tiesiai jau daug. Bendraujant dažnai pasitelkiamas polilogas, t. y. kai dialoginės ir monologinės bendravimo formos yra susipynusios.

Apžvelgę šnekamosios kalbos ypatumus, pereikime prie pačios mokymo metodikos. Analizuodami šnekamosios kalbos metodiką, kiek tai leidžia straipsnio apimtis, remkimės šiomis prielaidomis, kurios leistų sėkmingai mokyti užsienio šnekamosios kalbos: 1) monologinės ir dialoginės kalbos mokymas visuose mokymo etapuose vyksta kartu; 2) realizuojamas kompleksiškas kalbos mokymosi būdas, kai šnekamosios kalbos ir skaitymo mokoma vienu metu, nuosekliai naudojami aspektiniai ir komunikatyvieji pratimai, 3) intensyvios pagalbinės mokymo priemonės naudojamos; 4) mokymo praktikoje pasitelkiant kalbą mokymo laboratoriją diegiamos šnekamosios kalbos užduotys.

Daugelyje aukštųjų mokyklų kalbos mokyti pradedama dėstant korektyvinį kursą, kurio paskirtis nustatyti studentų žinių ir „startinį“ mokėjimo lygį. Baigus korektyvinį kursą, kuris parengiamas pasitelkiant dialoginę kalbą ir žodinius pratimus galima planingai mokyti dalykų, kurie sudaro mokomojo proceso pamatą. Darbo patirtis leidžia tvirtinti, kad pradiniam etape metodinio mokomojo skaitymo ir kalbėjimo darbo santykis turėtų būti 1:1. Pačioje šnekamojoje kalboje turėtų vyrauti dialogas. Dar kartą dera pabrėžti, kad dialogo mokymas yra glaudžiai susijęs su mokymu klausytis ir suprasti kalbą, be šito jis negali būti mokymo būdas.

Mokantis klausytis ir suprasti kalbą (audityvusis supratimas) atsižvelgtina į:

- 1) kalbos dalykų sunkumus, įvertinant juos,
- 2) operatyviosios atminties lavinimo būtinumą; tai leidžia plėsti girdimo teksto apimtį,
- 3) būtinumą naudoti įvairias fonogramas.

Mokant audityvaus kalbos supratimo parengiamaisiais (aspektiniais) pratimais, plėtojama šnekamosios kalbos dalykų atpažinimo ir identifikavimo sistema. Komunikatyviųjų

pratimų paskirtis – ugdyti gebėjimus išgirstų kalbos dalykų turiniui įprasminti. Šie pratimai atliktini naudojant specialiai neparengtą ir iš anksto išmoktą arba kartotą medžiagą.

Kartu su audityvaus kalbos supratimo mokymu sprendžiami ir parengtos bei neparengtos dialoginės kalbos mokymo klausimai.

Šiame straipsnyje gana dažnai vartojamas žodžių junginys *kalbos dalykai*. Todėl reikėtų kiek išsamiau jį apibrėžti. *Kalbos dalykai*, viena vertus, yra leksiniai, gramatiniai kalbos vienetai, gramatinės struktūros, kita vertus, tai dialogo elementai, kurie yra savotiškas kalbos dalykų ir mokomosios komunikacijos tiltas.

Mokant šnekamosios kalbos, konkrečiai dialogo, tradicinė darbo forma – klausimai-atsakymai, kaip rodo mokomoji praktika ir kaip jau minėta, yra nepakankamai efektyvi. Yra ir kitų dialogo formų, pvz., įvairios žodinės replikos, kurios turėtų būti situatyvios ir komunikatyvaus pobūdžio. Tačiau bendravimas naudojant jas turi ir daug sunkumų:

1. Adekvataus kalbos dalykams dialogo nebuvimas.
2. Netinkamos kalbinės situacijos, t. y. kalbinių ir ekstralingvistinių dalykų visumos, parinkimas.
3. Nemokėjimas palaikyti pokalbio, išradin-gumo stoka.
4. Baimė daryti klaidų. Baimę galima įveikti mokant studentus atsipalaiduoti. Tam tikslui reikia geranoriškumo atmosferos per pratybas.
5. Gimtosios kalbos struktūrų interferencijos poveikis.

Norint įveikti dialoginės kalbos mokymo sunkumus, būtina kompleksiška pratimų sistema arba didelis pratimų kompleksas. Pratimų sistema ir kompleksas mažai kuo skiriasi, nebent savo apimtimi.

Interferenciją galima įveikti atliekant „profilaktinį darbą“ pratimais, kurie padeda įsisąmoninti ir gerai pažinti užsienio kalbos specifiką. Užsienio kalbos pratimą apibūdiname taip: *pratimas* yra veiksmo arba veiklos kartojimas norint jos išmokti remiantis supratimu ir kontrole ir

atsižvelgiant į mokėjimų bei įgūdžių ugdymo specifiką ir sunkumus modeliuojant konkretų komunikacijos aktą. Pratimų kompleksas yra pratimų visuma, besiremianti lingvistiniais, psichologiniais, psicholingvistiniais dėsningumais, atsižvelgiant į konkrečios kalbinės veiklos mokymosi ir išmokimo sunkumus, jos mokėjimų ir įgūdžių realizavimo ugdymo ypatumus.

Šnekamosios kalbos mokymas aukštojoje mokykloje turi savo specifiką. Tiek dialogas, tiek monologas šiuo atveju turi būti susiję su profesionaliomis temomis. Derėtų pabrėžti, kad, mokant profesionaliosios šnekamosios kalbos, mokymo skatinimą gali veikti objektyvus monologinių ir dialoginių pasakymų ryšys, taip pat gera paspartis yra ir specialybės žinios.

Praktika ir patirtis parodė, kad profesionaliai orientuoti monologo mokymą yra tikslingiausia modeliuojant mokomąsias situacijas, pvz., pranešėjo ir auditorijos.

Baigiant galima būtų pabrėžti, kad mokyti šnekamosios kalbos nekalbinėje aukštojoje mokykloje yra būtina. Tai leistų įgyvendinti mokymo programos reikalavimus. Straipsnyje iškyla nemažai naujų klausimų. Visų jų dėl straipsnio apimties neįmanoma išsamiai išanalizuoti.

## Išvados

1. Šnekamoji kalba yra viena iš kalbinės veiklos rūšių ir svarbi komunikacijos priemonė, be jos tinkamai bendrauti yra neįmanoma.
2. Šnekamosios kalbos reikia specialiai mokyti programoje numatytos apimties.
3. Rengiant šnekamosios kalbos mokymo metodiką, dera atsižvelgti į jo prigimtį ir esminius komponentus.
4. Dėstymo metodika turėtų būti pagrįsta lingvistikos, psichologijos, psicholingvistikos, pedagogikos dėsningumais, turi atsižvelgti į bendrąją žmogaus veiklos sampratą, nes kalbinė žmogaus komunikacija yra viena iš jo veiklos rūšių.
5. Metodikos tyrimai ir mokomoji praktika parodė, kad pradėti darbą reikėtų nuo

šnekamosios kalbos recepcijos, t. y. nuo klausymo ir supratimo.

6. Mokymo pratimai skirstomi į aspektinius ir komunikatyvinius.

## Literatūra

Chomsky, N. 1965. *Aspects of the theory of Syntax*. Cambridge.

Rubinstein, S. 1987. *Grundlagen der allgemeinen Psychologie*. Berlin: Volk und Wissen.

Демьяненко, М. 1986. *Основы общей методики обучения иностранным языкам*. Киев: Высшая школа.

Зимняя, И. 1978. *Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке*. Москва: Просвещение.

Леонтьев, Ф. 1974. *Основы теории речевой деятельности*. Москва: Наука.

Рахманов, И. 1982. *Обучение устной речи*. Москва: Просвещение.

Скалкин, В. 1983. „Сферы устной речи общения и обучение речи“, *Русский язык за рубежом* 4. Москва.

Шубин, Э. 1982. *Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам*. Москва: Просвещение.

## THE REALIZATION OF LANGUAGE COMMUNICATION IN LINGUO-DIDACTIC THEORY AND PRACTICE

Vida Asanavičienė

*The article deals with one of language communication forms – a colloquial language. The author considers a colloquial language as one of types of language activities which is integrated into other types language activities during the teaching process. As the language is the teaching subject, it is important to pay attention to the nature and essence of the language, to its constituent parts. Preparing the methods of teaching a colloquial language one should bear in mind the linguistics, psychological, psycho-linguistic and pedagogical regularities of language teaching and learning. The author refers to the methods scientific research and her own work experience and recommends to start teaching a colloquial language from the reception, i.e. from listening and comprehension. In the article the exercises are divided into aspective (preparatory) and communicative. These exercise have to be based on a scientifically researched system.*

**Keywords:** linguo-didactics, the types of language, colloquial language, the language structures, the set of exercises, the gradation of exercises.

*Įteikta 2008-02-07; priimta 2008-02-15*