

Отримано: 24 вересня 2018 р.

Прорецензовано: 5 жовтня 2018 р.

Прийнято до друку: 6 жовтня 2018 р.

e-mail: natalia.lutai@gmail.com

DOI: 10.25264/2519-2558-2018-3(71)-36-39

Бесараб Т. П., Лутай Н. В. Взаимодействие в классах по изучению второго языка. *Научные записки Национального университета «Острозька академия»: серия «Филология»*. Острог : Вид-во НаУОА, 2018. Вып. 3(71), вересень. С. 36–39.

УДК 81'42.

Бесараб Татьяна Петровна,
кандидат филологических наук, Национальный университет имени Ярослава Мудрого
Лутай Наталия Викторовна,
Национальный технический университет «Харьковский политехнический институт»

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В КЛАССАХ ПО ИЗУЧЕНИЮ ВТОРОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена коммуникации и взаимодействию в классах, поскольку общение считается основной целью обучения, а взаимодействие – ключ к его достижению, а также оно является ключом к овладению иностранным языком. Многие исследователи утверждают, что интеракцию можно определить как дискурс, который преподаватели и студенты, выступая в роли собеседников, создают совместными усилиями. Это подталкивает студентов к участию в различных видах работ в языковой аудитории, а также дает больше возможностей для изучения языка и облегчает овладения языковыми навыками. Однако, согласно обычной практике в классах по изучению второго языка, этот процесс в основном инициируется учителями посредством опроса, инструкций или любых других видов деятельности, которые облегчают изучение языка учащимися. Особое внимание уделяется групповой работе, так как у студентов больше шансов взаимодействовать и использовать целевой язык более свободно.

Ключевые слова: устное взаимодействие; культурные различия, интерактивный дискурс, парная / групповая работа, изучение второго языка.

Бесараб Тетяна Петрівна,
кандидат філологічних наук, Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого, Харків
Лутай Наталія Вікторівна,
Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»

ВЗАЄМОДІЯ В КЛАСАХ З ВИВЧЕННЯ ДРУГОГО МОВИ

Стаття присвячена комунікації та взаємодії в класах, оскільки спілкування вважається основною метою навчання, а взаємодія – ключ до його досягнення, а також воно є ключем до оволодіння іноземною мовою. Багато дослідників стверджують, що інтеракцію можна визначити як дискурс, який викладачі та студенти, виступаючи в ролі співрозмовників, створюють спільними зусиллями. Це підштовхує студентів до участі в різних видах робіт у мовній аудиторії, а також дає більше можливостей для вивчення мови і полегшує оволодіння мовними навичками. Однак, згідно з звичайній практиці в класах з вивчення другої мови, цей процес в основному ініціюється вчителями за допомогою опитування, інструкцій або будь-яких інших видів діяльності, які полегшують вивчення мови учнями. Особлива увага приділяється груповій роботі, так як у студентів більше шансів взаємодіяти і використовувати мову перекаду більш вільно.

Ключові слова: усне взаємодія; культурні відмінності, інтерактивний дискурс, парна / групова робота, вивчення другої мови.

Tetiana Besarab,
Yaroslav Mudryi National Law University, Kharkiv
Natalia Lutai,
National Technical University «Kharkiv Polytechnic Institute», Kharkiv

INTERACTION IN SECOND LANGUAGE CLASSROOMS

The article is devoted to communication and interaction in the classrooms as communication is considered to be the main goal of learning while interaction is a key to achieve it, as well as it is a key of second language acquisition. A lot of researchers assert that interaction can be defined as the discourse that teachers and students as interlocutors create jointly. It encourages students to participate in various language learning activities and makes more outputs of the language and facilitates language learning. However, according to common practice in the second language classrooms, this process of learning is mainly initiated by teachers by means of teacher questioning, teacher instructions, or any other kind of activities that facilitate learners' language acquisition. Special attention is devoted to group work as students more chance to interact and use the target language more freely.

Key words: oral interaction; cultural difference, interactive discourse, pair/group work, second language acquisition.

Постановка проблеми. «In the era of communicative language teaching, interaction is, in fact, the heart of communication; it is what communication is all about» [2].

Основная цель изучения языка – использовать его в общении в его устной или письменной форме. Взаимодействие в классе – это ключ к достижению этой цели. Это совместный обмен мыслями, чувствами или идеи между двумя или более людьми, что приводит к взаимному влиянию друг на друга,

Поскольку взаимодействие считается важным в процессе естественного овладения языком, то, как это происходит в формальных учебных условиях?

Анализ исследований и публикаций. В результате нескольких десятилетий исследований в области преподавания и обучения языкам, было обнаружено, что лучший способ научиться взаимодействию осуществляется через само взаимодействие. Теории коммуникативной компетентности подчеркивают важность интеракции, т.к. язык используется людьми в различных контекстах при обсуждении понятий [1; 2; 5; 9].

Rivers утверждает, что благодаря взаимодействию, студенты могут увеличить свой языковой запас, поскольку они слушают и читают «аутентичный лингвистический материал», ответы своих сокурсников, а также участвуют в совместном обсуждении для выполнения задания [12, с. 4–5]. При этом студенты могут использовать все имеющиеся языковые навыки – все, что они выучили или приобрели в реальной жизни, где реальное значение понятий важно для них.

Многие студенты, изучающие иностранный язык, привыкли к другим моделям общения на занятиях. Harmer указывает, что модели общения в большинстве аудиторий преподаются не эксплицитно, а имплицитно путем использования в речи преподавателями, поэтому студентам трудно вывести определенные нормы для участия в аудиторной работе [5, с. 76].

Таким образом, способы, которыми эти студенты оперируют на иностранном языке в аудитории, могут показаться странными или неуместными в различных культурных средах.

В своей статье «Interactive discourse in small and large groups», Крамш [8] подчеркивает, что дистанцию, которую учащиеся хотят установить между собой, зависит от того, насколько хорошо они знают друг друга, и как это повлияет на их самооценку. Более того, концепция социальной дистанции культурно определена. В мультикультурных классах разница в значении привязана к тому факту, как вербальная и невербальная связь может повлиять на дистанцию, которую учащиеся хотят поддерживать на иностранном языке. Крамш далее указывает на выводы Холла [6] которые считает, что «... студенты из культур, в которых поведение весьма предсказуемо из-за «однородной нормативной структуры» их общества (например, азиатские), как правило, недооценивают важность коммуникативного дискурса в английском языке. Напротив, это важно в обществе, где индивидуальность высоко ценится и где социальные отношения должны обсуждаться в каждой коммуникативной ситуации». Отсутствие у студентов словесного участия в интеракции в классе может быть воспринято преподавателями ESL в другой стране как неуместная социальная дистанция в группе и, таким образом, привести к недопониманиям.

Основная цель работы. Умение учащихся чувствовать культурные нормы открывает возможность для преподавателя превратить класс в интерактивный. Чтобы взаимодействие произошло, «...преподаватель должен создать климат, в котором будет процветать спонтанность, в котором не будет заранее отрепетированной речи, где свобода высказывания данная студентам делает невозможным предсказать все, что они скажут и сделают» [2, с. 12].

Некоторый контроль со стороны преподавателя на самом деле является важным элементом успешного использования интерактивных методов. Классы, где доминирует преподаватель, не могут по своей природе быть интерактивными. Поэтому ему необходимо взять на себя роль контролера и посредника, а не сторонника авторитаризма».

На занятиях по изучению иностранного языка преподаватели в качестве координатора рассматривают взаимодействие с точки зрения принципа внутренней мотивации, позволяя студентам использовать язык в контексте, чтобы понять его, а не рассказывать им о языке. Периодически они должны сводить к минимуму свою директивную функцию, выполняя роль советчика или подсказчика, если учащийся ищет какую-либо информацию. Этот метод неизменно практикуется опытными преподавателями в языковых классах.

Судя по статистике, доля участия преподавателя в обсуждении в аудитории обычно составляет 50-75%. «Обсуждение – один из главных способов преподаватели передают информацию учащимся, и также одно из основных средств контроля поведение ученика» [1, с. 23].

Согласно Nunan [11, с. 14], говорение преподавателя имеет решающее значение не только для организации проведения аудиторных занятий, но и для процессов овладения иностранным языком, потому что часто это основной источник понятного введения целевого языка для учащихся. В языковых классах, где учащиеся часто не обладают большим количеством инструментов для инициирования и поддержания языка, вопросы предоставляют собой важное средство коммуникации.

Как утверждает Лонг, опрос помогает активизировать взаимодействие teacher-learner и обеспечивает участие в процессе обучения всех учащихся. Лонг и Сато предложили для преподавателей в классах EFL два типа опроса: «referential» и «display» [10, с. 268–285]. «Display» вопросы это те вопросы, на которые учитель заранее знает ответы и требует, чтобы учащиеся продемонстрировали знание. Эти вопросы задают для проверки понимания, подтверждения или уточнения, они генерируют взаимодействия, характерные для дидактического дискурса.

Ниже приведены некоторые примеры таких вопросов:

1. *What is the opposite of «stingy»?*
2. *What's the meaning of «to heal the rift»?*
3. *What does this paragraph say?*

Очевидно, что и учащиеся также знают ответы. Преподаватель использует подобные вопросы для практики целевого языка и увеличения участия учащихся в форме «естественной» беседы, которая характеризуется спонтанной очередностью высказываний.

«Referential» вопросы – это вопросы, ответы на которые еще не известны преподавателю. Поэтому они имеют большой потенциал для создания социального дискурса. Вместо проверки знания учащихся, эти вопросы используются, когда целью преподавателя является повышение уровня знаний учащихся, их навыков говорения и создания в классе социально-подобной атмосферы. Кроме того, ответы учащихся на «referential» вопросы в большинстве случаев более значимы, расширены и субъективны [1; 3; 14].

Таким образом, когда задаются такие вопросы, ученики обязаны давать интерпретации и суждения, поэтому они имеют настоящие коммуникативные цели. «Referential» вопросы содержат два подтипа: закрытые и открытые. Когда преподаватель рассчитывает получить сложные и полные ответы учащихся, следует задать открытые вопросы, потому что такие вопросы могут потребовать больше информации, чем закрытые. Итак, учащимся нужно думать больше и использовать больше знаний для ответа на открытые вопросы. Напротив, для закрытых вопросов, учащиеся должны только давать короткие ответы, не содержащие много информации.

Вот несколько примеров двух типов referential вопросов:

1. *What do you think of alternative weddings such as underwater weddings or weddings on the wing of a flying airplane? (открытый)*

2. What word would sum up your personality? (закрытый)

Соответствующий опрос в интерактивной аудитории может выполнять ряд различных функций. Вопросы преподавателя – важное средство достижения коммуникации, Они дают студентам возможность комфортно воспроизводить язык, не боясь самостоятельно инициировать язык, т.к. студенты боятся, когда они должны инициировать беседу или темы для обсуждения, могут подтолкнуть ценную реакцию взаимодействия студентов. Но большое количество вопросов не может никоим образом гарантировать стимуляцию взаимодействия. Определенные типы вопросов могут фактически препятствовать обучению. Например, слишком много времени, затрачивается на ‘display questions’, студенты легко устают от искусственных контекстов, не подразумевающих подлинный поиск информации. ‘Referential questions’ способствуют критическому мышлению и формированию языковых навыков. Линч считает, что только такие вопросы могут помочь учащимся начать взаимодействие, т.к. они являются важными инструментами для генерации использования целевого языка учащимися [10].

С другой стороны, display questions, вероятно, будут способствовать механическому повторению и использованию предварительно сформулированных языковых элементов. Поэтому они препятствуют высказыванию собственных идей на целевом языке и, следовательно, потенциально ограничивают выход учащихся на овладение языковыми навыками [14].

Один из самых важных вопросов для создания интерактивной языковой среды – это инициация взаимодействия, когда преподаватель использует определенные стимулы для продолжения взаимодействия. Эти стимулы важно использовать как на начальном этапе занятия, так и на протяжении всего урока. Без их помощи взаимодействие в классе действительно может быть коммуникативным, но студенты могут легко отвлекаться и уходить от конечной цели задания.

Существуют другие стратегии, помимо опроса, способствующие коммуникации в языковом классе – это парная или групповая работа, Поощрение учащихся развивать собственные стратегии – отличный способ стимулирования разработки инструментов такого взаимодействия. Даже лекции и другие формы устного общения, а также привлечение студентов к чтению текстов для получения информации способствуют процессу создания и поддержки интерактивной аудитории.

Многие исследователи утверждают, что практика является наиболее полезной при проведении парной или групповой работы, чем с преподавателем или целым классом. Примечательно, что студенты почти всегда начинают задавать вопросы во время работы в небольших группах.

Открытая дискуссия в группах может дать разъяснение идей и перспектив в контексте без постоянного контроля со стороны преподавателя и целого класса [4, с. 271–287]. Более того, учащиеся не должны полагаться на преподавателя как единственного собеседника и источник изучения языка.

Возможно, что сверстники могут предоставить языковые модели и взаимодействовать друг с другом, выступая в качестве естественных собеседников, что приводит к доступности гораздо большего числа моделей для практики [9].

На самом деле работа в группах также способствует созданию более спокойной атмосфера в классе, уменьшает беспокойство и скованность и, следовательно, что приводит к увеличению количества и качества практики [13; 1] Совместная работа часто оказывает положительное влияние на выполнение задачи. Поэтому можно сделать вывод, что совместная практика должна способствовать развитию языка.

П. Ур в своей книге «Discussions that Work» представляет список групповых видов деятельности, которые преподаватели языка могут использовать на занятиях. Он включает такие виды деятельности, как:

discussion/debates; problem solving; simulations/role plays; creation of a story/talk show, dramatization, survey interview. etc. [13; 9].

Очевидно, что выбор этих видов деятельности будет в значительной степени зависеть от изучаемой темы, уровня учащихся, динамики группы и времени занятий. Также важно помнить, что выбор одного из вышеперечисленных видов заданий подразумевает тщательную подготовку, поскольку преподавателям необходимо найти интересный материал, чтобы обеспечить связь между видом деятельности и изучаемой темой. Необходимо написать четкие инструкции, подобрать полезные выражения для студентов для выполнения задания, определить роли каждого члена команды и следить за тем, чтобы студенты в равной степени участвовали в данной форме деятельности.

Заключение. В данной статье кратко изложены некоторые взгляды исследователей, на то, как происходит взаимодействие между студентами на занятиях по изучению иностранного языка и его важность, поскольку оно определяет какие знания получают студенты. Как преподаватели, так и учащиеся вместе участвуют в управлении взаимодействием в аудитории, одновременно управляя временными возможностями обучения.

Из результатов исследований, очевидно, что активное участие учащихся не может быть универсальным, поскольку не все учатся одинаково, Все, что действительно нужно студентам, это продуктивная окружающая среда.

Групповая работа помогает студентам и преподавателям преодолевать разрыв между введением языка и конечным результатом. Другими словами, учащиеся показывают, что они выучили, играя и используя язык в общении со своими сверстниками, что придает реальность ситуациям, которые обсуждаются и обговариваются на занятиях.

Перспектива. Работа в группах – один из основных аспектов, которому люди должны научиться. Как утверждает Крамш «традиционные формы взаимодействия в классе необходимо переоценить в свете нового языка, чтобы помочь ученикам перейти от институциональной производительности к продуктивному дружелюбию» [8, с. 28].

Литература:

1. Allwright D. and Bailey K.M. Focus on the Language Classroom. Cambridge University Press. London. 1996
2. Brown D. Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy. New York: Addison Wesley Longman, Inc. 2001.
3. Chaudron C. Second Language Classroom: Research on Teaching Learning. Cambridge University Press. N.Y. 1987.
4. Gillies R. M. Teacher's and students' verbal behaviours during cooperative and small-group. learning. *British Journal of educational Psychology*, 76, 2006. P. 271–287.
5. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. Oxford: Longman, 2003.
6. Hall J. K., & Walsh M. Teacher-student interaction and language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 2002, pp. 186–203.
7. Kagan S. Cooperative Learning. U.S: Resources for Teachers, Inc. 1994.

-
8. Kramsch C. Interactive discourse in small and large groups / W. Rivers (Ed.). *Interactive Language Teaching*. New York: Cambridge University Press. 1992, pp.17–30.
 9. Long M. H. & Sato C. Classroom Foreign Talk Discourse: Forms and Functions of Teacher's Questions / H. W. Seliger & M. H. (Eds.). *Classroom Oriented Research in Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House, 1983, pp. 268-285
 10. Lynch T. Questioning roles in the classroom. *ELT Journal*, 45 (3). 1991.
 11. Nunan D. Second language teaching and learning. Boston: Newbury House, 1999.
 12. Rivers W. M. (Ed.). (Interactive language teaching. New York: Cambridge University Press, 1987.
 13. Ur P. Discussions that work: task-centered fluency practice. New York: Cambridge University Press. 1990.
 14. Tsui A.B.M. Introducing classroom interaction. London: Penguin Books Ltd. 1995.