

Отримано: 11 квітня 2019 року

Прорецензовано: 7 травня 2019 року

Прийнято до друку: 23 травня 2019 року

e-mail: shtohman@gmail.com

DOI: 10.25264/2519-2558-2019-6(74)-187-189

Штохман Л. М. Деякі аспекти викладання іноземної мови в умовах комунікативного підходу. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»*. Острог: Вид-во НаУОА, 2019. Вип. 6(74), червень. С. 187–189.

УДК 372.881.1

Штохман Лілія Миколаївна,

кандидат філологічних наук, доцент, Тернопільський національний економічний університет

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ

У статті розглядається питання викладання іноземної мови в умовах комунікативного підходу, де за основу береться дійсний досвід та мотивація студентів до її освоєння, адже у реальному житті мовлення зумовлюється комунікативною потребою, коли одна особа хоче дізнатись, а інша – поділитись інформацією. Наголошується, що навчальний простір повен ситуації з реального життя студентів і тому заняття може швидко заповнитися словами та реченнями, які спонукають їх до обговорення, суперечок тощо. Представлено ключові положення праць зарубіжних науковців щодо деяких аспектів ефективного викладання іноземної мови, розглянуто певні особливості та специфіку співпраці викладача і студентів.

Ключові слова: навчання, іноземна мова, метод, комунікативний, підручник, заняття, викладач, вчитель.

Liliia Shtokhman,

Candidate of Philology (PhD), associate professor, Ternopil national economic university

SOME ASPECTS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN TERMS OF THE COMMUNICATIVE APPROACH

The article deals with the analysis of foreign language teaching in respect of personal experience and students' motivation when students can communicate in a conscious way, taking into account their real experiences. Set before are some aspects of the communicative approach to language teaching, students and the teacher participation in it. Analyzed are the works of some foreign scientists and teachers-practitioners. In real life, language emerges from communicative need when one person wants to say something; another wants to find out something. This is why information gap activities are a staple of communicative language teaching, but they are often somewhat artificial: the set-up involves a role play, none of the information is real, and Student A doesn't really need to know what Student B has to tell them. Described is the issue of opportunities in the classroom for the students to engage in real-life communication in the target language. Questions to be dealt with include what the communicative approach is, where it came from, and how teachers' and students' roles differ from the roles they play in other teaching approaches. It is defined that by being pro-active and responding to an opportunity, we restore our sense of agency as teachers – and we transfer it to the learners, working with them as they co-construct their narratives.

Key words: learning, foreign language, method, communicative, textbook, classroom, teacher.

Постановка проблеми. Завдання, які стоять на теперішній час перед сучасною освітою, включають в себе її нову якість, зорієнтовану на всебічний розвиток, формування компетентної особистості. Зростання значення іноземних мов у житті суспільства й кожної людини вимагає розширення її індивідуального мовного досвіду. Підхід до іноземної мови як засобу міжнародного спілкування стимулює пошук нових акцентів в організації процесу навчання іноземних мов.

Актуальність дослідження. Викладання англійської мови пройшло через радикальні зміни акценту впродовж останніх десятиліть, починаючи із комунікативної революції у середині 1970-х. Комунікативний підхід є продуктом невдоволення освітян і лінгвістів аудіо-лінгвальним та граматично-перекладним методами навчання іноземної мови [1;3;8;10]. За їх спостереженнями, учні і студенти, вивчаючи мову, опановували її далекою від реальної, живої мови. Іншими словами, комунікація відбувалась поза межами культури мови, що вивчалась.

Комунікативний підхід до викладання мови полягає у використанні реальних ситуацій із життя, що спонукають до спілкування. На відміну від аудіо-лінгвального методу навчання мови, що в своїй основі має повторення та тренування, комунікативний підхід дозволяє завжди забезпечити студентам відчуття неочікуваності під час виконання вправ, адже їх результат залежатиме від реагування та відповідей тих, хто навчається. Моделі ситуацій з реального життя змінюються щоразу, а мотивація студентів до навчання зумовлюється їхнім бажанням до змістовної комунікації на значущі для них теми [9].

Отже, **метою** нашої статті є представити ключові положення праць деяких зарубіжних науковців щодо викладання іноземної мови в умовах комунікативного підходу, де за основу береться дійсний досвід та мотивація студентів до її освоєння, розглянути певні особливості та специфіку співпраці викладача і студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Автором ідеї цього підходу називають Р. Ленгса (США), у цьому ж ряду згадують імена У. Літлвуда (Велика Британія), Г. Е. Піфо (Німеччина). Серед науковців, що займалися цим питанням в галузі комунікативної лінгвістики, психології, теорії діяльності та методики комунікативного навчання іноземної мови є О. О. Леонтьєв, І. О. Зимня, Ю. І. Пассов, С. Ф. Шатілов, Г. В. Рогова, І. Л. Бім, І. М. Верещагіна, Н. Д. Гальскова, Н. І. Гез, А. А. Миролюбов, В.В. Сафонова та інші [1; 2; 3].

Роль викладача при комунікативному підході до викладання іноземної мови було визначено багатьма науковцями, серед яких М. Vreen and С. Candlin, які описують ці ролі у своїй праці «The essentials of a communicative curriculum in language teaching. Applied Linguistics». Першою з них вони визначають роль посередника в організації процесу комунікації між її учасниками та між ними і різними видами діяльності чи текстами. Іншою роллю вони визначають роль незалежного учасника навчальної групи. Остання роль тісно пов'язана із цілями першої і впливає із неї. Ці ролі передбачають і ряд другорядних: організатора ресурсів, керуючого та дослідника, аналітика і радника [7, с. 99].

Домінуючим умінням, на розвиток якого спрямовані всі зусилля у навчанні мови, є говоріння. Воно вважається способом реалізації за допомогою мови комунікативного наміру, тому процес навчання розглядається як комунікативно спрямований процес включення у взаємодію зі світом (С. І. Пасов) [1].

Мовленнєва функціональна система, яка забезпечує комунікацію, тобто спілкування, має складний, системний характер і включає в себе цілий ряд ланок: мотив, задум, внутрішню програму і т.д. Ще однією умовою комунікативності є наявність чи відсутність у тих, хто навчається, мотиву для здійснення мовленнєвої діяльності іноземною мовою [6; 7; 9]. Це положення є головним при визначенні комунікативності. Важливою умовою ефективності діяльності, за визначенням багатьох науковців, є наявність і мотиву, і предмету діяльності, їх тотожність [7, с. 93].

Досить ефективними такий підхід до навчання вважають науковці Урр, Вільямс та Бурден (Ur, Williams, Burden). [18] Причин для цього, за їх дослідженнями, є дві. По-перше, саме завдяки такому виду організації навчання студенти набувають мовленнєвих вмінь, по-друге, вчать належно сприймати учасників комунікації. За дослідженнями Джонсона (Johnson), правильна організація навчання набуває значної ваги, завдяки чому учасники можуть вести діалоги зі своїми партнерами без контролю з боку вчителя [15, с. 122].

В одній із наших попередніх статей наводимо точку зору досвідченого вчителя-практика Барні Гріфітса (Barney Griffiths), який у своєму дослідженні так само приділяє увагу навчанню говорінню у навчанні іноземної мови і наголошує на тому, що природного спілкування в умовах навчання бракує. Зазвичай комунікативні завдання, за виконанням яких студенти проводять багато часу, базуються лише на підручнику, і не приймається до уваги той факт, що така діяльність може виконуватись з підручником самостійно, в позанавчальний час. Він наголошує, що хороший вчитель мови – це той, хто може створити умови для природного спілкування мовою, що вивчається, і допомогти, коли студенти хочуть висловити те, що потрібно їм, що і вдосконалив їхню англійську [4, с. 514].

Д. Ларсен – Фрімен (Larsen-Freeman), у свою чергу, підтримує науковців і зазначає, що викладачі в умовах комунікативного підходу повинні виконувати роль радше слухачів, ніж тих, хто говорить, приймаючи функцію фасилітатора. Викладач визначає вправи, та маючи за мету діяльність студентів, повинен лиш спостерігати, часом відіграючи роль судді. Завдяки підвищеній відповідальності у розігруванні навчальних сцен студенти мають можливість відчутти себе впевненішими у застосуванні мови, що вивчається. За словами Ларсен-Фрімен, студенти є відповідальними менеджерами свого власного навчання [12].

З короткого огляду теоретичних та практичних аспектів проблеми стає зрозуміло, наскільки комплексним та багатограним є весь спектр особливостей викладання іноземної мови за умови використання комунікативного підходу.

Люк Медінгс (Luke Meddings), викладач, автор та дослідник у своїй праці робить акцент на дещо іншому аспекті викладання іноземної мови. За його словами, коли робота в основному визначається зовнішніми чинниками, такими як розділи підручника чи рівень підготовки студентів, вона стає затиснутою в чіткі рамки. У цих випадках, як відзначає автор, автономність викладача у прийнятті рішень та вплив на результативність роботи нівелюється. У результаті відчуття своєї пасивності може стати чинником втрати мотивації викладача. А як добре відомо, демотивований викладач не може мотивувати групу і якщо прагнемо мати активних студентів, маємо бути активними викладачами [13].

У реальному житті мовлення зумовлюється комунікативною потребою, коли одна особа хоче дізнатись, а інша – поділитись інформацією. Саме тому вправи на заповнення інформаційних лакун є основними у комунікативному навчанні іноземної мови, хоча іноді вони є надто штучними, де ані інформація не є справжньою, ані бажання учасника А дізнатись про те, що йому має повідомити В. Лише життєві випадки, як тоді, коли студенти дізнаються про одруження одного із них, справді мотивують до зацікавленого розпитування і спілкування.

Вчитель-практик визначає такі етапи: в якості першого кроку він пропонує «дозволити» діалогу відбутись, коли студенти висловлюють свою зацікавленість в отриманні більшої кількості інформації, прагнення знати більше. На наступному етапі розмові потрібно надати форми, задіяти всю групу, додаючи елементи завдання. Наприклад, у малих групах можна організувати «паперове спілкування», підготувати запитання на клаптиках паперу до об'єкта обговорення. Це дозволяє кожній групі уявити свою, дещо особливу картину події і згодом навіть створити власний короткий текст, який можна буде порівняти за змістом з іншими. Попередньо викладач може перевірити запитання і повернути їх студентам на доопрацювання за потреби. Саме таким є один із можливих способів яскравої динаміки на занятті, який пропонує Люк Медінгс [там само].

У зв'язку з цим він акцентує, що усна розмова, на відміну від письмових діалогів, дає можливість викладачу радше просто виправляти студента, аніж зосередити увагу на формі утворення запитань. Натомість складання діалогів у письмовій формі дає можливість студентам акцентувати на формі як окремих питань, так і загального наративу, на їх точності та обдумати можливість, щоб додати їм емоційності, а викладачу – більше часу на їх аналіз та обробку. Крім того, на його думку, виконання письмових завдань є хорошим способом розвитку впевненості у подальшому застосуванні спонтанного мовлення.

Педагог наголошує на тому, що навчальний простір повен ситуацій з реального життя студентів і тому швидко заповнюється словами та реченнями, які спонукають їх до обговорення, суперечок тощо. Коли викладач є активним і використовує можливості та ситуації, його відчуття вчительської автономності відновлюється, що в свою чергу сприяє його ефективній співпраці зі студентами в ролі фасилітатора їх самостійного наративу [там само].

Люк Медінгс справедливо відмічає, що переважна більшість того, що забезпечують звичні плани занять спрямована радше на контроль, аніж на створення можливостей навчання для студентів. У своїй праці він звертається до дискусії, що розгорілась між педагогами з приводу блогу Ентоні Гогана (Anthony Gaughan) «Teacher Training Unplugged», де з цього приводу останній якраз стверджує, що стандартні плани занять не передбачають пошуку викладачем варіативних можливостей розвитку заняття [14].

Медінгс ставить питання, чи може підручник забезпечити так зване со-constructed навчання – те, що створюється у співпраці викладача та студента, а не подається першим згідно з підручником. Його позитивне бачення ситуації, однак, зводиться в результаті до того, що усі учасники процесу повинні бути готовими, що розділи звичного підручника в такому випадку зміняться до невпізнання. Хоча, якщо ми змінюємо парадигму, пише він, чому маємо мислити з позиції розділів? [там само].

Відповідаючи на освітні виклики, педагоги зазвичай додають до підручника більше завдань, текстів, матеріалів, ставлять складніші вимоги, які довше потрібно пояснювати, ніж виконувати. Але, запитує він, чи неправильно готуючи страву і додаючи ще більше інгредієнтів, ми її виправимо?.. Те ж маємо із навчанням, стверджує вчитель-практик. Іноді краще почати спочатку і з меншою кількістю інгредієнтів [13].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи викладене вище, можемо стверджувати, що вибір видів діяльності, що можуть бути застосовані за умови комунікативного підходу до викладання іноземної мови, є необмеженим за умови, що такі вправи дають змогу студентам досягти комунікативних цілей навчальної програми курсу, залучити студентів до комунікативної діяльності з метою передачі інформації чи її отримання та мовної взаємодії.

Література:

1. Зязюн І.А. Неперервна освіта: концептуальні засади і сучасні технології. *Творча особистість у системі неперервної освіти*. Харків, ХДПУ, 2002.
2. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. 2-е вид., випр. і перероб. Київ: Ленвіт, 2002. 328 с.
3. Ніколаєва С. Ю., Шерстюк О. М. Сучасні підходи до викладання іноземних мов. *Іноземні мови*. 2002. № 1. С. 19–46.
4. Штохман Л. Комунікативна складова у навчанні іноземної мови у ВНЗ. *Молодий вчений*. № 3 (43). 2017. – С. 512–515.
6. Berns M. S. Functional approaches to language and language teaching: Another look. S. Savignon & M. S. Berns "Initiatives in communicative language teaching. A book of readings". Boston: Addison-Wesley Publishing Co., 1984. PP. 3–21.
7. Breen M., & Candlin C. N. The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*. № 1. 1980. PP. 89–112.
8. Clark, J. L. Classroom assessment in a communicative approach. *British Journal of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1987. # 25(1). PP. 9–19.
9. Dolle D., Willems G. M. The communicative approach to foreign language teaching: The teacher's case. *European Journal of Teacher Education*. Routledge: Routledge. Part of the Taylor and Francis group 7(2), 1984. PP. 145–154.
10. Gerngross, G., Puchta, H. Beyond notions and functions: Language teaching or the art of letting go. S. Savignon, M. S. Berns "Initiatives in communicative language teaching. A book of readings". Boston: Addison-Wesley Publishing Co., 1984. PP. 89–107.
11. Griffiths Barney Monitoring speaking. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/monitoring-speaking>.
12. Larsen-Freeman D. Techniques and principles in language teaching. Oxford: Oxford University Press, 1986.
13. Meddings, L. Not unit 5! URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/not-unit-5/>
14. Meddings L. A dogme coursebook. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/blogs/luke-meddings/a-dogme-coursebook>
15. Johnson M. A Philosophy of second language acquisition. London: Yale University Press, 2004. 218 p.
16. Rosenthal A. S., Sloane R. A. A communicative approach to foreign language instruction: The UMBC project. *Foreign Language Annals*. 1987. # 20(3). PP. 245–253.
17. Swan, M. A critical look at the communicative approach (1). *ELT Journal*. 1985. № 39(1). PP. 2–12.
18. Williams M., Burden, R. L. Psychology for language teachers: A social constructivist approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. 213 p.