

УДК 37.016:811.11
ББК Ш143Ж21-9

ГСНТИ 14.35.09

Код ВАК 13.00.08

Блик Екатерина Сергеевна,

соискатель степени кандидата педагогических наук, аспирант и преподаватель кафедры иностранных языков и перевода, Уральский федеральный университет; 620002, Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: katia.blik@gmail.com.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАДАНИЙ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: метод коммуникативных заданий; методика преподавания; педагогическое задание; целевое задание; коммуникативная задача; учебные материалы.

АННОТАЦИЯ. Данная статья посвящена методу коммуникативных заданий в обучении английскому языку как одному из методов коммуникативного подхода, который дает возможность учитывать индивидуальные особенности и потребности каждого студента, при этом студенты решают практические задачи, с которыми они могут встретиться в реальной жизни. Одной из главных целей при выборе метода коммуникативных заданий является увеличение активности студента. Проанализированы некоторые особенности использования данной методики, ее преимущества и недостатки, представлены ее основные характеристики, а также сравнение с традиционными методиками в обучении английскому языку. Дается также несколько определений самого понятия «задание», а также основных видов заданий – целевых, которые студенты должны выполнять за пределами учебной аудитории, и педагогических, которые составляют основу деятельности в учебной аудитории в процессе обучения. Занятия, основанные на методе коммуникативных заданий, делятся на несколько основных этапов. Все этапы условно можно разделить на три: подготовительный этап, этап выполнения задания и этап языковой работы. Краткое описание каждого из них приводится в статье. В конце статьи автор делится личным опытом использования метода коммуникативных заданий и его продуктивного сочетания с другими методами.

Blik Ekaterina Sergeevna,

Candidate of Pedagogy Degree Applicant, Post-graduate Student, Assistant Lecturer of Department of Foreign Languages and Translation, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

APPLICATION OF THE COMMUNICATIVE TASK-BASED APPROACH IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

KEY WORDS: task-based learning; teaching approach; pedagogical task; target task; learning material; communicative task.

ABSTRACT. The article is devoted to Task-based Learning (TBL) in teaching the English language as one of the methods within the communicative approach, which allows one to address individual characteristics and needs of each student, while students solve practical tasks that they may encounter in real life. One of the main goals when choosing the TBL approach is to increase the activity of the student. The author has analyzed some special aspects of this approach, its advantages and disadvantages; has presented its main characteristics, as well as compared it with traditional approaches in teaching English. The article contains several definitions of the concept of "task", as well as the main types of tasks – target tasks, which students need to perform outside the classroom, and pedagogical tasks, which are the basis of classroom activities. Lessons based on the TBL approach are divided into several stages. All stages can be nominally distributed into three groups: pre-task activities, task cycle, and language focus. A brief description of each group is given in the article. At the end of the article the author shares her personal experience of application of task-based learning and its combination with other methods.

Одна из наиболее сложных задач, стоящих перед преподавателями иностранного языка, заключается в том, как стимулировать воображение своих студентов так, что они будут более мотивированы к обучению. В результате чего постоянно происходящий процесс поиска и разработки учебных материалов, которые могут быть использованы в дополнение к основным учебникам для курса обучения, является одним из важнейших направлений деятельности преподавателя по планированию занятия.

Многие преподаватели, как правило, основывают планирование занятия по английскому языку на традиционном подходе «PPP» (Presentation, Practice, Production) – презентация, практика, продуктивность. Происходит так потому, что этот метод надежен и действенен. Это та основа, вокруг которой можно организовывать серию занятий. Кроме того, эта методика является лучшей на данный момент, так как охватывает все области лексики и грамматики используемых учебников или программ. Однако использование данной

методики выявило, что во время преподавания теории и практики во внимание не особо принимаются индивидуальные потребности и особенности каждого студента; содержание почти всегда продиктовано учебником или учебной программой. Преподаватели достаточно редко дают своим студентам задание выполнить такое упражнение в учебной аудитории, с которым они сталкиваются в повседневной жизни, используя свой родной язык. Если же преподаватели сделают так, чтобы иностранный язык, на котором студенты говорят на занятии, станет «осмысленным», а потому запоминающимся, студенты смогут естественным путем запоминать и применять язык в различных ситуациях.

Обучение методом коммуникативных заданий (МКЗ) дает студенту именно такую возможность. Такой метод обучения может помочь студенту, «поместив» его в ситуацию, существующую в реальном мире; ситуацию, когда устное общение имеет принципиальное значение для выполнения конкретной задачи [8, 270]. В центр внимания ставится непосредственно само задание, а не грамматические или лексические вставки. Цель заключается не в изучении структуры, а в выполнении задания. Однако, чтобы успешно справиться с заданием, студенты должны правильно использовать речь и обмениваться своими идеями. Таким образом, язык становится инструментом коммуникации, который нацелен на то, чтобы помочь студенту успешно справиться с поставленной задачей. Благодаря этому происходит погружение в языковую среду, и студенты начинают общаться на иностранном языке с практической целью. Главным становится именно достижение этой цели. Обычно не существует единственного правильного ответа на подобные задачи.

Ведение игры, решение какой-либо проблемы, обмен информацией или опытом – все это может рассматриваться как актуальные и аутентичные задания. В МКЗ задание, в котором студенты получают список слов, которые необходимо использовать, не может рассматриваться в качестве аутентичного. То же самое касается и обыкновенной ролевой игры, если она не содержит элементы решения определенной проблемы, или студентам не была поставлена цель, которую необходимо достигнуть. Во многих же ролевых играх студенты лишь играют свою роль. Но ролевая игра, где студенты должны разыграть роли руководителей предприятий, но при этом они должны прийти к соглашению или найти правильное решение насущной проблемы в течение определенного периода времени,

можно считать подлинным заданием в МКЗ [2, 210].

Когда преподаватель останавливает свой выбор на МКЗ в качестве одного из методов преподавания языка, он тем самым признает, что «преподаватель не будет и не может определять тот путь, по которому будет развиваться язык студента», и что «преподаватели и студенты не могут просто выбрать то, что нужно изучать». «Элементы изучаемого языка не просто «вставляются» на свои места в предсказуемом порядке» [1, 285]. Это означает, что преподаватель должен отпустить контроль за учебным процессом, признать, что не может контролировать то, чему каждый студент научился в течение, например, двух занятий по иностранному языку.

При обучении МКЗ учащийся должен подвергаться воздействию иностранного языка настолько максимально, насколько это будет возможно, для того, чтобы просто наблюдать за его использованием, затем строить свои гипотезы и, в результате, экспериментировать с ним. Одной из главных целей при выборе МКЗ является увеличение активности студента: МКЗ нацелен на деятельность студента, а не преподавателя; преподаватель должен поставить перед студентом определенные задачи, благодаря которым появится возможность спонтанного, индивидуального и оригинального эксперимента с иностранным языком. В результате выполнения каждого такого задания у студента появится определенный личный опыт использования иностранного языка, и на этом этапе преподаватель будет играть очень важную роль. Он должен помочь студенту прийти к осознанию выполняемой деятельности, которая следует за экспериментом. Такое осознание или осознанное выполнение задания является решающим для успеха МКЗ, именно на этом этапе преподаватель должен помочь студентам понять различия и сходства, помочь им «откорректировать, прояснить и углубить» свои представления об иностранном языке. В целом можно сказать, что МКЗ заключается в изучении языка на практике.

Нунан отмечает пять основных характеристик МКЗ:

- 1) акцент на обучении общению посредством коммуникации на изучаемом языке;
- 2) введение аутентичных текстов (учебных материалов) в учебную ситуацию;
- 3) обеспечение студентов возможностью сосредоточиться не только на языке, но и на самом процессе обучения;
- 4) увеличение личного опыта студента, как важного элемента, способствующего обучению;

5) попытка привязать изучение языка в учебной аудитории с активацией языка за ее пределами [4, 75].

Нунан рассматривает «задание» как элемент смыслоориентированной работы, которая включает в себя понимание, обработку, воспроизведение и взаимодействие на изучаемом языке [4, 110].

В настоящее время существует целый ряд интерпретаций понятия «задание». Тем не менее, важно понимать различие между *целевыми заданиями*, которые студенты должны выполнять за пределами учебной аудитории, и *педагогическими заданиями*, которые составляют основу деятельности на занятиях в процессе обучения.

Лонг приводит пример нескольких целевых заданий – это те виды деятельности, которые люди осуществляют в своей обычной жизни (на работе, на отдыхе, в промежутках между ними): покупка пары ботинок, бронирование билетов на самолет, заполнение анкеты, сдача экзамена на водительские права, написание письма, выписка чека, умение спросить у прохожего, если вы потерялись. Основным обоснованием обучения языку является возможность студента успешно выполнения вышеперечисленных действий в реальном мире с помощью изучаемого языка [7, 38].

Безусловно, целевые задания могут в некоторой степени практиковаться и на занятиях. Однако студенты также должны выполнять много других заданий, которые не только являются репетицией ситуаций за пределами учебной аудитории. Студенты должны делать такие упражнения, которые способствуют развитию языковой компетенции. Такие педагогические задания заключаются, согласно определению Ричардса, Платта и Вебера [5, 42], в выполнении действий в ходе понимания языка и работы с ним. Например, задание нарисовать карту во время прослушивания диска, прослушивание инструкции и выполнение команды. Для успешного выполнения такого задания преподавателю необходимо указать, какой результат будет рассматриваться как успешный.

Нунан дает свое определение и педагогическим заданиям: это та работа в учебной аудитории, в ходе которой студенты включены в процесс осмысления, манипуляции, воспроизводства или общения на изучаемом языке, при этом их внимание сосредоточено на мобилизации всех грамматических знаний для выражения смысла [4, 115]. Успешное выполнение педагогических заданий позволит студентам приобрести навыки, необходимые для выполнения целевых заданий.

В нашей работе мы будем придерживаться определения «задания» Джейн Уиллис.

Задание – целенаправленная деятельность, в ходе которой студенты используют изучаемый язык с определенной коммуникативной задачей для того, чтобы достигнуть поставленной задачи с целью подготовки студентов к общению в реальных ситуациях [9, 89]. Потому следует выбирать темы, которые будут мотивировать студентов, привлекать внимание и способствовать наиболее эффективному развитию языка.

Использование методики МКЗ может быть различным. Некоторые преподаватели интегрируют ее в существующую программу, некоторые полностью заменяют ею учебную программу, некоторые используют ее в качестве дополнительных заданий к традиционной работе на занятии. Те преподаватели, которые используют МКЗ в качестве основной методики преподавания английского языка, делят занятия на следующие этапы.

Предварительное задание. Преподаватель дает тему, ставит задачи и знакомит студентов с ситуациями/ лексикой/ текстами (посредством чтения и аудирования, а также поделившись личным опытом или продемонстрировав различные картинки). Это вовлекает студентов в изучаемую тему и улучшает языковые знания, что может быть очень полезным. Преподаватель может лишь отметить или заострить внимание на полезных фразах и лексике, но не обучать новым структурам. Полезно дать студентам пример правильного выполнения аналогичного задания. Затем преподаватель объясняет, в чем заключается само задание, и организует деятельность студентов.

Задание. Студенты выполняют задание в парах или группах, используя необходимую лексику и грамматические структуры. Преподаватель обеспечивает поддержку и следит за правильным выполнением заданий.

Планирование. Студенты готовят представления свои идеи и работу остальным студентам. Они делают пробную презентацию в своих группах. В это время преподаватель помогает студентам советом или отвечает на возникшие вопросы.

Представление. Студенты делают презентацию выполненной работы. Преподаватель решает, в какой последовательности студенты или же представители групп студентов будут выступать. А также дает краткие комментарии по содержанию работ. Студенты сосредотачиваются на коммуникации, пусть даже в ущерб правильности грамматики.

Анализ (фокус на языке). Преподаватель отмечает слова, фразы или граммати-

ческие структуры, которые студенты использовали в своих презентациях. Выделяются также необходимые для изучения языковые структуры.

Практика. Студенты выполняют дополнительные задания, концентрируясь на точности и правильности использования языка [3, 34].

Основными преимуществами использования методики МКЗ являются:

- 1) фокус в процессе обучения переходит от преподавателя к студенту;
- 2) другое понимание функции языка (как инструмента коммуникации, а не как цели обучения);
- 3) сокращение разрыва между абстрактным знанием языка и его реальным употреблением;
- 4) студенты становятся свободными от «лингвистического контроля», используя все доступные знания, не только практикуя одну необходимую фразу или лингвистический оборот;
- 5) коммуникативный подход к обучению;
- 6) использование широкого спектра заданий – чтение, аудирование, решение проблем, ролевые игры, опросы и т. д.;
- 7) занятия учитывают индивидуальные потребности студентов, интересны и мотивируют к обучению.

Необходимо также знать и о некоторых сложностях в использовании МКЗ. Прежде всего преподаватель должен помогать студентам расширять словарный запас. В противном случае студенты не будут изучать новые фразы или слова самостоятельно, а только лишь улучшать навыки в использовании того языка, которым они уже владеют. Для достижения этой цели можно поменять пары или группы студентов так, что сильные будут работать в паре или группе с более слабыми студентами, используя при этом слова и фразы более высокого уровня знания языка. Сильные же студенты могут обратиться за помощью к самому преподавателю.

Сложным является отбор и определение последовательности заданий для МКЗ.

Другим очень важным моментом является то, что даже при выполнении задания, обучение не должно быть закончено. Этапы анализа и практики имеют очень важное значение для понимания студентами того, что они изучили. Другими словами, учебный процесс методом коммуникативных заданий можно грубо разделить на 2 этапа: первый – выполнение всех заданий, связанных с поставленной задачей, а второй – анализ того, что было выполнено до этого. Если преподаватель проигнорирует второй

этап, то не будет положительных сдвигов в обучении.

Кроме того, стоит заметить, что для лингвистических курсов, которые направлены на достижение определенных образовательных целей (как, например, подготовка к экзамену), и где необходимо уделить внимание определенной лексике или грамматике, а не коммуникативным навыкам, методика МКЗ может показаться не релевантной.

Хотелось бы также поделиться опытом использования МКЗ при обучении английскому языку студентов 1–2 курсов неязыкового вуза.

А. Для нас важной характеристикой МКЗ показалось то, что у студентов появлялась возможность осмысленного и эффективного использования языка. При обучении традиционными методами внимание как преподавателя, так и студентов излишне уделяется грамматической форме, даже на этапе продуцирования, когда необходимо сконцентрироваться на употреблении языка и тренировке речевых навыков. Очень часто студент прерывается посередине фразы (которая была составлена абсолютно правильно) и пытается переформулировать предложение, чтобы корректно употребить нужную грамматическую структуру.

Б. Наши занятия, построенные на МКЗ, оказывались более «гибкими»: студенты начинали практиковать языковые навыки на ранних этапах занятия, что давало возможность преподавателю адаптировать последующие этапы в соответствии с потребностями студентов. На традиционных занятиях по английскому языку студенты не имеют возможность продуцирования вплоть до последнего этапа урока. Вполне вероятно, что многие из них уже обладают нужными навыками, а ценное время на занятии тратится на этапы представления и практики. Данный момент особенно важен в условиях всего одной пары английского языка в неделю – время занятия используется намного эффективнее.

В. В начале использования метода МКЗ на занятиях по английскому языку мы столкнулись с недовольством студентов: большинство из них привыкло к обучению «центрированном» на преподавателе, когда не приветствуются автономность и самостоятельность обучения. Бывали случаи, когда студенты просили записать на доске образец диалога, который им надо будет использовать во время ролевой игры. И тогда приходилось объяснять цель задания и почему было важным, чтобы студент использовал свои языковые навыки.

В заключение можно сказать, что для студентов, привыкших к более традицион-

ной методике в обучении, основанной на грамматическом подходе, сначала будет сложно работать с кажущейся хаотичностью МКЗ, но при интеграции МКЗ с системати-

ческим подходом к грамматике и лексике в результате получится комплексный, универсальный подход, который будет отвечать любым потребностям студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Bruton A. From tasking purposes to purposing tasks // *English Language Teaching Journal*. 2002. №56 (3). P. 280–88.
2. Long M., Porter P. Group work, interlanguage talk, and second language acquisition // *TESOL Quarterly*. 2005. №39 (4). P. 207–28.
3. Newton J. Options for vocabulary learning through communication tasks // *English Language Teaching Journal*. 2001. № 55 (1). P.30–37.
4. Nunan D. *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle and Heinle Publishers, 2002.
5. Richards J., Rodgers T. *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press, 2001.
6. Shehadeh A. Self and other initiated modified output during task-based interaction // *TESOL Quarterly*. 2001. №35 (3). P.433–57.
7. Skehan P. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2007.
8. Van Lier L., Matsuo N. Varieties of conversational experience: Looking for learning opportunities // *Applied Language Learning*. 2005. №19 (2). P. 265–87.
9. Willis J. *Task-Based Instruction in Foreign Language Education: Practices and Programs*. Harlow: Longman, 2004.

Статью рекомендует д-р пед. наук, профессор Л. И. Корнеева.