

*Гавриленко К. М.,
старший викладач*

Національний технічний університет України «КПІ», м. Київ

Постановка проблеми. Поняття контексту стає все більш актуальним у дослідженнях останніх років, спрямованих на вивчення особливостей оволодіння другою мовою. Значні розбіжності виникають між тими науковцями, хто стверджує, що контекст відіграє визначальну роль у вивченні іноземної мови, й тими, хто стверджує, що вивчення мови є просто засобом введення матеріалу, потрібного для запуску когнітивних механізмів навчання на певному контекстному підґрунті. [1, с.5].

Це приводить нас до важливого питання: чи потрібно нам пояснювати окремі елементи контексту перш ніж вирішувати щодо корисності й актуальності поставлених завдань. Чи здійснює контекст певного рівня деталізації помітний вплив на навчання? Спроба прояснити це питання робиться нижче.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Деякі з найбільш переконливих і впливових досліджень, проведених протягом останніх п'ятнадцяти років вивчали структуру завдань направлених на посилення ефективності процесів навчання. Ряд з них стверджує, що студенти під час вирішення певних завдань застосовують власні знання і поняття, щодо того, як ці завдання можна було б виконати [11, с. 58]. Проте, часто науковці не вважають, що контекстуальні елементи здатні вплинути на рівень виконання завдань і їх ефективність на занятті. Основним з методів, вживаним під час практичної діяльності на занятті, тісно пов'язаною з дослідженнями мовного навчання на основі вирішення практичних завдань, є метод повторення (repetition). Завдання на повторення направлені на те, щоб допомогти студентам оволодіти мовними конструкціями більш складним лексично і граматично [5, 193].

Думка про те, що студенти можуть інтерпретувати задачу по-різному, і що їх інтерпретація може значно піддаватися впливу контекстних факторів, є предметом численних дискусій. За деякими істотними винятками [8, 11-18], позиція, зайнята дослідниками мовного навчання на основі вирішення практичних завдань базується на тому, що навчання може бути ефективним без необхідності детального аналізу контексту, на основі якого воно вводиться в дію. Елліс, наприклад, стверджує, що в той час як завдання не можуть спонукати людей робити певні речі різними способами, «слід визнати, що певні завдання мають тенденцію викликати відповідні види мовної поведінки» [6, 201].

Більшість досліджень, в яких вивчаються питання про мовне навчання на основі вирішення практичних завдань є головним чином когнітивними і не досить цілеспрямовано розглядають можливості концептуальних уявлень про соціальні контексти та їх значення для практичного мовного навчання. Як правило, різні види завдань розглядаються як такі, що завжди мають передбачуваний результат, якщо вони реалізуються в аудиторії, без необхідності приділяти увагу соціальним стосункам між студентами під час виконання практичних задач, або без уваги на те, як ці відносини впливають на виконання завдань.

Дослідники, що підтримують важливість соціокультурної складової, дотримуються іншої думки, вважаючи, що існує відмінність між завданням та діяльністю. У той час як завдання має встановлену процедуру й автономні цілі, діяльність вивчає те, що відбувається, коли завдання вводи в дію: «Діяльність – не набір цілей сама по собі – швидше, учасники переслідують свої власні цілі, і намагаються діяти у відповідності з цими цілями, які узгоджуються (явно або неявно) протягом такої взаємодії [2, с. 137].

Інший аспект досліджень мовного навчання на основі вирішення практичних завдань, який довів свою важливість протягом останніх п'ятнадцяти років стверджує, що конкретні питання мовного навчання полегшуються, коли студенти мають можливість отримати пояснення щодо складних мовних форм, або коли вони можуть виправити власні помилки без допомоги викладача, а самостійно або в парах. Це призводить до отримання більш ефективного зворотного зв'язку. За деякими винятками більшість досліджень базуються від вивчення окремих, автономних епізодів які часто представлені ізольовано від навколишнього дискурсу і без зв'язку з інформацією про соціальний контекст, який призвів до них. Представляючи таким чином те, що відбувається в аудиторії, ми різко зменшуємо роль контексту.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Було б неправильно характеризувати всі дослідження мовного навчання на основі вирішення практичних завдань як такі, що не враховують контекст, оскільки протягом ряду недавніх досліджень практика постановки конкретних завдань вивчалась у досить специфічних контекстах [3, с. 31-54], соціальній складовій під час аудиторного вирішення практичних завдань приділялась значна увага [9, с.36-40]. Проте, оглядаючи весь спектр подібних досліджень можна зробити висновок, що вони залишаються швидше винятком, ніж правилом.

Викладачі-практики не можуть серйозно ставитися до подібного підходу. Контекстний підхід є завжди і неминуче головним для будь-якої діяльності в аудиторії, оскільки він є основою всіх методичних прийомів, які застосовуються викладачем із заняття в заняття й інструментом, який використовується педагогами і надихає студентів і викладачів до співпраці.

Викладачів та дослідників вже давно хвилює питання про те, як краще навчати студентів знанню мовних форм та здатності використовувати ці знання на практиці під час мовного дискурсу. Слід сказати, що вчені все частіше визнають, що навчальний процес, який спирається на вивчені окремих граматичних або лексичних форм є потенційно ефективним і може бути необхідною передумовою для навчання, яке вимагає від студентів практичного використання засвоєних граматичних форм, як комунікативних ресурсів для мовного дискурсу [7 с. 285].

Однак, незважаючи на увагу, яка приділяється навчанню другій мові на основі вирішення практичних завдань як комплексному процесу, який може тривати протягом довгого часу, і, незважаючи на підвищену увагу дослідників до важливості встановлення зв'язків між студентами, невідомо про будь-які детальні дослідження того, як навчальний процес в аудиторії може логічно перейти до наступних завдань або послідовної низки занять.

Формулювання цілей статті. Таким чином, ми не можемо уникнути питань вивчення контексту, розглядаючи відмінність між «зовнішньою» і «внутрішньою» взаємодією між двома різними формами соціального контексту. Намагаючись зрозуміти мотивацію студентів під час зовнішніх або внутрішніх факторів, які спонукають до взаємодії, ми виявили, що в основі таких дій часто виступає соціальна мотивація. Метою даної статті є спроба простежити роль контексту при вивченні особливостей мовного навчання, оснований на вирішенні практичних завдань і довести необхідність врахування соціокультурної складової при підготовці та проведенні аудиторних занять.

Виклад основного матеріалу дослідження. Визначальною рисою навчання на основі вирішення практичних завдань є те, що воно базується на завданнях з однією головною метою, навколо якої розгортається діяльність протягом цілого заняття. Подібні завдання можуть тривати протягом певного часу на аудиторному занятті, і вирішувати більше,

ніж одну задачу або послідовність завдань. Часто один і той же студент може кілька разів повторювати матеріал або звернутися по допомогу інших студентів у разі виникнення певних проблем. Після того, як конкретні навчальні питання були визначені, процес навчання проходить у два або три етапи дискурсу під керівництвом викладача, а потім проводиться робота у парах та групах, після чого інша фаза дискурсу знову відбувається під керівництвом викладача. Орієнтовно можна визначити, що існує певний сталий цикл етапів, на якому ці взаємодії повторюються, тому відповідно пропонується своєрідна «траєкторія навчання», за якої студенти повторюють певні структурні форми протягом певного часу, часто з різними співрозмовниками. Траєкторія навчання часто базується на відповідній організації дискурсу під керівництвом викладача, коли, наприклад, форма введення загального діалогічного мовлення може призводити до подальшого обговорення заданої теми у більш вузькому колі студентів. Протягом заняття одні й ті ж форми кілька разів повторюються. Потреба визначити конотацію форм та їх значення поступово поступається місцем більш складним завданням застосування цих знань у мовному дискурсі (наприклад, за рахунок більш відкритого обговорення особистих або суспільних питань тощо).

Говорячи про метод навчання на основі вирішення практичних завдань слід уважніше дослідити, як на контекстно-залежному етапі навчання підбираються та використовуються підручники для навчання. Деякі вчені наводять докази на користь важливості врахування при складанні підручників програм викладання окремих граматичних та лексичних форм, у той же час відзначивши, що "таким програмам необхідно буде додатково використовувати ряд заходів для забезпечення студентам можливості для спілкування другою мовою "[4, с 91]. Саме такими підручниками, побудованими на використанні багатфункціональних програм, користуються багато викладачів. Багатфункціональні навчальні програми враховують ряд паралельних напрямків, таких як граматичні та лексичні явища, і одночасно різні аспекти розвитку мовленнєвих навичок. Теоретично, ці паралельні напрямки (разом з відповідним навчальним матеріалом в підручниках) надають матеріал, для досить систематичних можливостей для навчання студентів іноземній мові на основі розв'язання поставлених завдань, які однозначно орієнтовані на індивідуальні або парні чи групові форми навчання.

Звідси випливає один з можливих висновків, що вивчення лінгвістичної складової під час практичної діяльності, направленої на вирішення конкретних завдань, пов'язане з необхідністю приділяти особливу увагу контекстній складовій. Також слід зазначити, що вивчення контексту не є окремим питанням, відповідальним за зміни у навчальній ситуації, а й кожне завдання має бути сформульованим з урахуванням різних аспектів соціального контексту. Існує ряд доказів для цієї другої позиції. Часті паузи та ознаки невпевненості під час діалогічного мовлення в аудиторії, наприклад, можуть бути пов'язані не з проблемами у вивченні мовного матеріалу, а з невизначеністю студентів щодо того, як вони повинні поводитися один з одним. Надмірна балакучість одного з них може викликати невпевненість іншого у своїх можливостях висловлюватись адекватно і вчасно. Також слід зазначити, що студенти можуть використовувати досить відмінні способи виконання однакових завдань; які бувають настільки діаметрально протилежними, що можуть викликати загострене почуття непевності у деяких студентів та довгі паузи під час мовленнєвої діяльності.

Тому завдання головним чином слід структурувати й обґрунтувати з врахуванням різних соціальних чинників. Більш того, можна припустити, що соціальний контекст грає центральну роль у реалізації завдань. Ключовим питанням тут є визначення того, якою мірою структура завдань є надійним індикатором для визначення ефективності його результатів у порівнянні з тим, як формуються взаємодії між завданням і контекстом, що призводить до отримання результатів, яких ми не могли достовірно передбачити під час планування завдань.

Під час підготовки відповідних завдань важливо обдумати роль впливу викладачів на те, що студенти думають і роблять у аудиторіях і прагнути до мінімізації цього впливу протягом заняття. Можна навести багато прикладів такого роду, коли мовний дискурс як на етапі організації роботи викладачем, так і при роботі в групі, особливо зі студентами, які потребують більшої кількості повторів під час мовної взаємодії, часто починається під керівництвом викладача, але потім повторюється на наступних етапах заняття як під керівництвом викладача, так і в малих групах або парах.

Слід приділяти більш детальну увагу питанню, як і коли викладачам потрібно забезпечувати можливість використовувати різні форми навчання на занятті, а також не забувати про важливість правильного підбору підручників для постачання матеріалів для цих процесів. Невідповідностей між запланованими аудиторними завданнями і відповідною діяльністю на заняттях можна уникнути завдяки розумному використанню матеріалів підручника, який допоможе різним формам навчання успішно реалізуватись. Хоч явно граматично орієнтовані завдання можуть оцінюватися студентами з точки зору того, якою мірою вони відчувають необхідність розвитку таких навичок для здачі певних граматичних тестів, а не для використання граматичних знань на практиці. Хоча часто можна зустріти підручники з так сформульованими завданнями, що вони, здається, не призначені для якоїсь певної навчальної мети. Як приклад можна навести такий тип завдань, де студентам пропонується коротку прочитати на певну тему, а потім обговорити прочитане в групах. З точки зору навчальної мети виникає справедливе запитання: чому ми прагнемо навчити наших студентів, і як такі відкриті завдання в кінцевому результаті можуть бути корисними для різних студентів та їх навчання. Небезпека таких завдань полягає в тому, що, коли студенти не бачать явної необхідності виконувати певне завдання, вони не будуть робити його так, як зазначено, змінюючи тим самим завдання на дещо інше, відмінне від того, на яке сподівався викладач.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Слід зробити висновок, що дослідження, пов'язані з мовним навчанням на основі вирішення практичних завдань можуть бути ефективними лише в контексті конкретних аудиторних занять. Такий підхід тільки підкреслить важливість і актуальність цього лінгвістичного методу для практичного використання. Нам потрібно детальніше досліджувати різні форми взаємодії між студентами та між студентами й викладачем під час навчальної діяльності з урахуванням контекстних факторів. Також необхідно приділяти увагу вивченню різних видів педагогічних інструментів та навчальних процедур, які викладачі використовують у своїй повсякденній роботі протягом значних проміжків часу, а не тільки в межах окремих епізодів, призначених для дослідження окремих лінгвістичних аспектів. В ідеалі, такі дослідження повинні бути проведені на основі вивчення практичної діяльності окремих викладачів. Потрібні дослідники, які були б реально зацікавлені тим, що насправді відбувається в аудиторії, а не вивченням лише зовнішніх факторів, відкидаючи будь-які форми навчальної діяльності, які не вписуються в загальну схему наукового дослідження.

Резюме. У статті розглядаються ідеї щодо мовного навчання на основі вирішення практичних завдань, які з'явилися протягом останніх п'ятнадцяти років, звертається особлива увага на необхідність враховувати контекстну складову при практичній аудиторній роботі, розглядається, якою мірою враховується соціокультурна складова у навчальній практиці. Аналізуються основні наукові дослідження, проведені протягом вище вказаного періоду, вивчається певна кількість останніх робіт з цього питання, в яких наводиться ряд авторитетних рекомендацій для аудиторної практики. Розглядається важливість врахування особливостей практичного аудиторного контексту для створення більш

сприятливої атмосфери для студентів та викладачів іноземних мов. **Ключові слова:** контекст, аудиторне навчання, мовне навчання на основі вирішення практичних завдань, метод повторення, мовний дискурс.

Резюме. В статье рассматриваются идеи языкового обучения на основе решения практических задач, которые появились в течение последних пятнадцати лет, обращается особое внимание на необходимость учитывать контекстную составляющую во время практической аудиторной работы, рассматривается, в какой мере учитывается социокультурная составляющая в учебной практике. Анализируются основные научные исследования, проведенные в течение вышеуказанного периода, изучается определенное количество последних работ по этому вопросу, в которых приводятся ряд авторитетных рекомендации для аудиторной практики. Рассматривается важность учета особенностей практического аудиторного контекста для создания более благоприятной атмосферы для студентов и преподавателей иностранных языков. **Ключевые слова:** контекст, аудиторное обучение, языковое обучение на основе решения практических задач, метод повторения, языковой дискурс.

Summary. The article considers ideas about language learning based on solving practical problems that have emerged over the last fifteen years, particular attention is drawn to the need to consider the contextual component in practical classroom work, underlined the importance of sociocultural component in educational practice. The basic researches conducted during the above mentioned period are examined and a number of recent works on the subject are analyzed, a series of recommendations for classroom practice are given. The importance of taking into account the characteristics of practical classroom context for creation of a more favorable atmosphere for students and teachers of foreign languages is considered. **Keywords:** context, classroom training, task-based language teaching, method of repetitions, language discourse.

Література

1. Batstone, R. (ed.). *Sociocognitive Perspectives on Language Use and Language Learning*. – Oxford: Oxford University Press, 2010, – 272 p.
2. Coughlan, P. and P. A. Duff. 'Same task, different activities: analysis of a SLA task from an activity theory perspective' / Coughlan, P. and P. A. Duff // in J. P. Lantolf and G. Appel (eds.). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, NJ: Ablex, – 1994. – P 137-148.
3. Eckerth, J. and S. Siekmann. *Task-based Language Learning and Teaching: Theoretical, Methodological, and Pedagogical Perspectives*. – Frankfurt am Main: Peter Lang, 2008, – 502 p.
4. Ellis, R. 'Second language acquisition and the structural syllabus'. / Ellis, R. // *TESOL Quarterly* 27/1, – 1993, – P 91–113.
5. Ellis, R. 'Task-based research and language pedagogy'. / Ellis, R.// *Language Teaching Research* 4/3, – 2000, – P 193–220.
6. Ellis, R. *Task-based Language Learning and Teaching*. – Oxford: Oxford University Press, 2003, – 387 p.
7. Klapper, J. and J. Rees. 'Reviewing the case for explicit grammar instruction in the university foreign language learning context'. / Klapper, J. and J. Rees. // *Language Teaching Research* 7/3, – 2003, – P 285–314.
8. Mondada, L. and S. Pekarek. 'Second language acquisition as situated practice: task accomplishment in the French second language classroom'. / Mondada, L. and S. Pekarek // *The Modern Language Journal* 88/4, – 2004, – P 11–18.
9. Philp, J. and A. Mackey. 'Interaction research: what can socially informed approaches offer to cognitivists (and vice versa)?' / Philp, J. and A. Mackey // in R. Batstone, – 2010, – P. 36-40.
10. Spada, N. 'Beyond form-focused instruction: reflections on past, present and future research'. / Spada, N. // *Language Teaching* 44/2, – 2011, – P. 225–236.
11. Storch, N. 'Patterns of interaction in ESL pair work'. / Storch, N // *Language Learning* 52/1, – 2002, – P. 58.