

- вовлечение студентов в самостоятельную исследовательскую деятельность, творческий поиск;
- целенаправленная организация рефлексивной деятельности;
- использование междисциплинарного подхода.

Создание мотивов - это в первую очередь создание условий для проявления внутренних побуждений (мотивов, целей, эмоций) к учению. Осознание их обучаемым является стимулом для дальнейшего саморазвития. Задачей преподавателя становится организация взаимодействия в образовательном процессе для самораскрытия личностного потенциала обучаемого. Такие возможности предоставляются в условиях диалогических отношений.

#### Библиография

1. Немов, Р.С. Психология / Р.С. Немов. – М. : Высшее образование, 2007. – 639с.
2. Вербицкий, А.А., Бакшаева, Н.А. Развитие мотивации в контекстном обучении / А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева // Вестник высшей школы. – 1998. – №1. – С. 47-50.
3. Виштак, О.В. Мотивационные предпочтения абитуриентов и студентов // Социологические исследования. – 2003. – №2. – С. 135-138.
4. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург. [и др.] : Питер : Питер принт, 2006. – 508с.
5. Общая психодиагностика / А.А. Бодалев, В.В. Столин, В.С. Аванесов и др. – СПб. : Речь, 2000. – 438с.

Глубокова И. А.  
УрГЮА, г. Екатеринбург, Россия

#### **Коммуникативный метод преподавания иностранного языка**

С ростом актуальности владения иностранным языком и необходимостью хорошо владеть им в различных ситуациях, преподавателям необходимо применение новейших универсальных методов преподавания иностранных языков. Преподавание с использованием традиционных методов, когда акцент делается больше на изучение грамматики и лексики, чем на овладение коммуникативной компетенцией, не отвечает требованиям к знанию иностранного языка в эпоху интеграции и глобализации. Поэтому с начала 90-х

гг. прошлого века приобрел популярность коммуникативный метод (КМ) обучения иностранному языку.

Со времен возникновения КМ в начале 70-х годов прошлого столетия ему давали различные определения, описания и использование как теоретиками так и практиками. Однако, можно определить основные черты КМ, представленные ведущими теоретиками в этой сфере.

*Коммуникативный метод в теории.*

КМ основан на исследованиях социолингвистов, в частности Хаймса (1972). В отличие от Хомского (1957), Хаймс предположил, что знание языка включает в себя не только набор грамматических, лексических и фонетических правил. Для того, чтобы использовать язык наиболее эффективно, как утверждает Хаймс, у учащихся необходимо развивать коммуникативную компетенцию (КК), т.е. способность использовать изучаемый язык, адаптируя его к соответствующей социальной среде.

Понятие КК, данное Хаймсом, изучалось многими учеными в области методики преподавания. В 1980 г. Канейл и Свейн разработали и усовершенствовали определение данного термина (позже дополненное Канейлом в 1983 г.). Как утверждают эти исследователи, КК включает в себя грамматическую, социолингвистическую, дискурсивную и стратегическую компетенции.

*Грамматическая компетенция* – это знание синтаксических, фонетических и лексикологических систем.

*Социолингвистическая компетенция* – это правила использования языка в социуме, что включает понимание социального контекста, в котором происходит общение, ролей и цели общения.

*Дискурсивная компетенция* – это способность понять сообщение конкретного человека, а также как значение этого сообщения соотносится со всем текстом и дискурсом.

*Стратегическая компетенция* – это стратегия успешного общения: как начать, закончить, поддержать и исправить диалог.

В свете последующих доводов и исследований следует отметить, что Канейл и Свейн в своем определении КК особо отмечают грамматику. Канейл и Свейн (1980, 14) поясняют, что хотя «возможно, нет веских теоретических причин для того, что грамматические ошибки не вызовут непонимание на ранних стадиях изучения иностранного языка ... некоторый акцент на точность должен делаться уже на первых этапах обучения».

Брин и Кандлин (1980) изложили основы курса обучения иностранному языку по КМ, влияние которого прослеживается и сейчас. Они считали, что курс должен содержать пять аспектов:

(1) содержание основано на знании языка, которое важно лично для обучающихся;

(2) последовательность обучения циклична, а не поэтапная;

(3) содержание делится на упражнения и задания, в которых преобладает взаимодействие, а не изучение отдельных структур;

(4) различным видам деятельности, заданиям и темам присуща непрерывность;

(5) темы занятий должны выявляться через общение между учащимися и учащимися, учащимися и преподавателем, учащимися и текстом – не должно быть заранее определенного «маршрута».

В дальнейшем Брин и Кандлин (цитата из Салливана 2000, 129-30) утверждали, что класс ... является центром обучения ..., не следует воспринимать его как искусственно созданную коммуникативную реальность. Он может стать местом для мотивированной коммуникации, для обучения коммуникации. Коммуникативная методология будет, следовательно, использовать класс как источник со своим собственным коммуникативным потенциалом.

Сэвиньон (1991, 2002), основываясь на определении коммуникативной компетенции Канейла и Свейна и уточнявший его в своих трудах более десятилетия, отмечал, что в центре КМ находится учащийся: «Коммуникативные потребности учащегося являются основой для определения целей программы в рамках функциональной компетенции» (1991, 266). В подтверждение теоретических и практических основ КМ, Сэвиньон определил и описал следующие 5 компонентов учебного курса, основанного на КМ:

(1) языковые умения (то, что у преподавателей получается лучше всего) – упражнения на языковую грамотность;

(2) цель коммуникации – умение пользоваться языком в конкретных коммуникативных ситуациях;

(3) личное использование иностранного языка – выявление учащимися тождества в иностранном языке;

(4) поведенческие умения – как учащимся вести себя в той или иной языковой среде, интерпретировать, выражать информацию и обмениваться ей;

(5) вне класса, за пределами класса – необходимость готовить учащихся использовать изучаемый язык вне класса.

Упомянутые выше авторы предлагают различные взгляды на КМ в рамках теоретических предпосылок КК, предложенной Канейлом и Свейном. Однако, все они сходятся на мнении, что коммуникация необходима для обучения и, что в центре всех упражнений и заданий должны быть коммуникативные запросы учащихся.

Хотя в иностранном языке средством развития КК считаются коммуникативные упражнения, нельзя полностью исключать грамматический контроль. Как это нужно делать – в этом исследователи расходятся. Одни говорят о более традиционном подходе – правило, затем его применение в речи. Другие считают, что учащийся овладевает грамматикой постепенно и естественно в процессе коммуникации. И в том, и в другом случае преподаватели должны понимать, какое значение имеет коммуникация на занятиях. В целом, ответ такой: преподаватели должны решить это сами для себя.

Ричард и Роджерс (1986, 83) отмечают: «КМ – это скорее подход, чем метод. И, хотя на уровне языка и методики преподавания можно говорить о теоретическом единстве, то при конкретном применении вполне возможны изменения и вариации, гораздо большие, чем позволяет большинство методов».

#### *КМ в теории и на практике.*

Как сказано выше, КМ основан на теории коммуникативной компетенции (КК). Однако, когда теория сталкивается с практикой на конкретном занятии, возникают некоторые проблемы и вопросы. Это – создание естественной коммуникативной ситуации на занятии, развитие языковой компетенции до уровня носителей языка и явные идеологические противоречия в ценностях и установках многих форм работы КМ.

#### *Создание условий для естественной коммуникации.*

В сущности, теория КМ основана на том, что обучение осуществляется в условиях естественной коммуникации. Однако, как создать условия для естественной коммуникации на занятиях – поле для размышления преподавателей. Некоторые сторонники КМ предложили общие принципы и формы работы для достижения данной цели. Напр., Нунан (1989, 194) предлагает формы работы, включающие устное общение, преследующее определенные задачи и использование языка, что является очень важным для учащихся, а также использование материалов, которые развивают коммуникативные навыки, содержат определенную задачу и аутентичные материалы. Браун (1994, 81) считает, что коммуникация возникнет на занятии, если

- (1) присутствуют формы работы в паре и группе;
- (2) для коммуникативной ситуации дан аутентичный языковой материал;

(3) созданы условия для естественной коммуникации;

(4) задания на занятия направлены на то, чтобы решить конкретные коммуникативные задачи вне класса, в реальной ситуации.

Ларсен-Фриман (2000, 65) также отмечает, что важно организовать работу в небольших группах и в парах, чтобы дать учащимся возможность общения. Сами задания должны направлять учащихся на решение коммуникативных задач, напр., заполнение пропусков информации в аутентичных материалах.

Эти принципы и формы работы часто обсуждаются на Западе и большинство их были разработаны для программ ESL (английский как второй), а не для EFL (английский как иностранный). В программах ESL, напр., в Австралии или США, большинство студентов – иммигранты или студенты, приехавшие из-за рубежа. Они изучают язык для общения с его носителями. Цель таких занятий – создать условия для погружения студента в данное общество и, таким образом, уместно говорить о том, что Холлидей (1994) определил как «идеал обучающейся группы» и как «оптимальный параметр взаимодействия».

При этих параметрах, взаимодействуя друг с другом по значимым для обучающихся вопросам и темам, они смогут развить коммуникативные умения, которые понадобятся им в реальной ситуации.

Условия обучения языку как иностранному совершенно отличаются от условий обучения иностранному языку как второму. Напр., в России студентам, изучающим иностранный язык, не нужно здесь же говорить на нем: у всех у них один общий родной язык. Когда русских студентов просят во время игры говорить, напр., по-английски, возникает вопрос, действительно ли созданы условия для естественной коммуникации. Более того, принцип выполнения заданий на занятии, который применяется и вне класса, не действует в России так, как он работает в англо-говорящих странах, так как российским студентам редко приходится говорить по-английски вне занятий в естественной среде. Использование аутентичного материала, который является аутентичным для носителей языка, может быть также проблемой на занятиях по иностранному языку в России. Как отмечают Крамм и Салливан (1966, 199), то, что является аутентичным в Лондоне, может не быть аутентичным в Ханое.

Несмотря на отсутствие необходимости и возможности применять иностранный язык, как отмечает Холлидэй (1994), КМ был взят из Британии, Австралии и Сев. Америки преподавателями других стран. Холлидэй говорит, что произошло это из-за высокого статуса, который данная методология получила в Британии, Австралии и Сев. Америке. Херд (1995) также отмечает, что КМ, который был разработан для ESL, принят многими преподавателями EFL.

Принципы занятий на западе; связь языка на занятии с ситуациями из жизни; использование аутентичного материала – воспринимается как суть КМ и считается вполне приемлемыми формами работы во всем мире. Эти принципы воспринимаются без особой критики.

*Коммуникативная компетенция на уровне носителей языка как цель КМ.*

Главный вопрос, который задается преподавателями EFL: является ли целью КМ компетенция на уровне носителя языка. Как сказано ранее, цель КМ – развить коммуникативную компетенцию, определение которой было дано Канейлом и Свейном, представившим модель из 4- компетенций: лингвистическая, социолингвистическая, дискурсивная и стратегическая. Эти компетенции, как полагают авторы, соответствуют уровню носителя языка. Однако, при преподавании EFL могут возникнуть проблемы, если цель – достигнуть уровня носителя языка (Рирестон, 1989, Бернс 1990). Присущие данному стандарту англо-американские нормы и ценности вступают в противоречие с культурными установками и ценностями учащихся EFL.

Во всем мире можно наблюдать, что, напр., на английском языке говорят не только носители и неносители в англо-говорящих странах, но и неносители в неангло-говорящих странах. Поэтому некоторые ученые ставят под сомнение уровень носителя языка как цель преподавания и норму коммуникативной компетенции. Так, Алптекин (2002, 57) утверждает, что такая норма «утопична, нереальна по отношению к английскому языку как международному». Алптекин указывает на тот факт, что, напр., английский язык используется по-разному в разных частях мира – это, главным образом, «инструмент профессионального, научного и делового общения» (61). Это происходит не в англо-говорящей стране, где общаются не только носители языка и местные жители, но и неносители языка друг с другом. Алптекин приходит к выводу, что вовсе необязательно достигать уровня носителей языка, если говорить об английском языке как международном. Байрам (1997) также считает проблематичным обучать студентов EFL говорить и писать по принятым носителями языка стандартам, напр., в поведении во время беседы, в невербальном общении и в интонациях. Он утверждает, что это будет означать отвержение своих культурных и социальных компетенций при межкультурном общении.

В заключении, как утверждает Бернс (1990), следует отметить, что коммуникативная компетенция определяется социальным и культурным контекстом, в котором используется иностранный язык. В свете этого действительно возникает серьезная проблема – стоит ли добиваться учащихся уровня носителя языка в сфере лингвистических и социальных установок.

### *Идеологические установки КМ.*

Сэлливан (2000) отмечает, что даже поверхностный взгляд на КМ показывает, что он неразрывно связан с ценностями и установками, принятыми в обществе. Напр., понятия, которые используются в КМ, такие как вовлечение в обучение самих студентов, право выбора, обмен ролями, мониторинг обучения, разрушение принятых иерархических барьеров – несут идеологический смысл относительно выбора, свободы и равенства, которые не везде понимаются одинаково.

Сэлливан говорит далее, что западные идеологические установки выражены не только в принципах КМ, но и проявляются в типичных для КМ формах работы, таких как работа в парах, в группе, заполнение пробелов в информации. Напр., когда студентам предлагается работа в парах или группе, предполагается, что у них есть право выбора с кем и о чем говорить, у них одинаковое отношение ко всем в классе. Если заполняются информационные пробелы, то опять же можно говорить о равенстве, т.к. студент знает то, что неизвестно другим (даже преподавателю). Отсюда следует, как говорит Сэлливан, что неравные, иерархичные взаимоотношения не способствуют коммуникативной методике преподавания.

Холлидэй (1994), Пенникук (1989, 1994), а также некоторые другие ученые поддерживают мнение Сэлливана. Филлипсон (1992) и Пенникук (1989, 1994) критически относятся к тому, что западные методики преподавания принимаются в последние десятилетия незападными странами. Они отмечают, что образование – это часть определенных культурных традиций и методика преподавания связана с общественными установками. Пенникук (1989, 606) уверен, что «преподавателям следует серьезно задуматься над методами, основанными на своем собственном опыте, личностных установках, социальных, культурных и политических условиях, представлении о коллективных и личных потребностях своих студентов и т.д.».

Таким образом, мы видим, что применение КМ влечет за собой сложные социальные и лингвистические вопросы, т.е. преподаватели должны подходить к КМ критично. Савиньон (2002, 2) пишет: «КМ, созданный для более эффективного общения будут продолжать исследовать и адаптировать к определенным условиям».

Как предлагает Сэлливан (2000), если КМ используется во всем мире, то его определение должно быть расширено. Сэлливан считает, что КМ нужно подстроить под социальные и культурные установки того или иного общества. Если КМ направлен на обеспечение подлинной коммуникации, т.е.

коммуникации на межкультурном уровне, он не должен нести в себе исключительно западное представление о стиле общения. Более того, подлинная коммуникация должна основываться на многогранном представлении об употреблении языка и о коммуникации (Крамш и Сэлливан, 1996).

Суть в том, что КМ может реализовываться не только через работу в парах, группах, а также через другие формы работы, которые больше подходят для данного культурного контекста. Следовательно, нужно обращать внимание на дискурс конкретных студентов.

Хотя КМ требует изменений для конкретной ситуации, преподавателям необходимо пересмотреть свои традиционные сложившиеся взгляды на методику преподавания. Напр., роль преподавателя как того, кто осуществляет контроль и передачу знаний. Для преподавателя иностранного языка всегда полезно изучение другой культуры, образования и форм обучения.

#### Библиография

1. Alptekin, C. 2002. Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal* 56 (1): 57-64.
2. Vah, S. 2003. The end of CLT: A context approach to language teaching. *ELT Journal* 57 (3): 278-86.
3. Berns, M. S. 1990. *Context of competence: Social and cultural consideration in communicative language teaching*. New York: Plenum.
4. Breen, M., and Candlin. 1980. The essential of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics* 1 (2): 89-112.
5. Brown, H.D. 1994. *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
6. Byram, V. 1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
7. Canale, M., and Swain. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1 (1): 1-47.
8. Canale, M. 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. Richards and R. Schmidt, eds. *Language and communication*, 2-27. London: Longmann.
9. Chomsky, N. 1957. *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.
- Hird, B. 1995. How communicative can language teaching in China? *Prospect* 10 (3): 21-17.
- 10 Holliday, F. 1994. *Approative methodology and social context*. Cambridge: Cambridge University Press.

11. Hymes, D. 1972. On communicative competence. In J.B. Pride, and J. Holmes. Eds. Sociolinguistics, 269-93. Harmondsworth: Penguin.
12. Kramsch, C., and P. Sullivan, 1996. Appropriate pedagogy. ELT Journal 50 (3): 199-212/
13. Larsen-Freeman, D. 2000. Techniques and principles in language teaching. Oxford University Press.
14. Nunan, D. 1989. Designing tasks for the communicative classroom. Cambridge: Cambridge University Press.
15. Pennycook, F. 1989. The concept of method, interested knowledge, and the politics of language Teaching. TESOL Quarterly, 23 (4): 589-618.
16. Phillipson, R. 1992. Linguistic Imperialism. Oxford: Oxford University Press.
17. Richards, J.C. and T.S. Rodgers. 1986. Approaches and methods in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
18. Sato, K., and R. Kleinsasser. 1999. Communicative Language Teaching (CLT): Practical understandings. The Modern Language Journal 83 (4): 494-517/
19. Savignion, S.J. 1991. Communicative language teaching: State of the art. TESOL Quarterly 25 (2): 261-77.
20. Sullivan, P.N. 2000. Playfulness as mediation in communicative language teaching in a Vietnamese classroom. In J.P. Lantolf, ed. Sociocultural theory and second language learning. 115-32. Oxford: Oxford University Press.
21. Thompson, G. 1996. Some misconception about communicative language teaching. ELT Journal 50 (1): 9-15.

Городецкая И. Е.  
Ставропольский госуниверситет,  
г. Ставрополь, Россия

### **Потребности и мотивации в процессе обучения иностранному языку**

*Мотивация* занимает место определяющего параметра результативности обучения. Она может носить различный характер. Язык, который в обществе или семье считается престижным, выучивается намного легче, чем тот, который навязывается извне против воли и желания обучаемого (здесь стоит вспомнить доперестроечные времена, когда в школах детей отбирали в группы иностранного языка не по желанию ребёнка, а по количеству учеников).

В первом случае обучение носит познавательный характер, так как ученик стремится погрузиться в среду изучаемого языка. Во втором же случае обучение