

Яцишин О. Роль лінгвістичної складової змісту навчального матеріалу у формуванні мотивації вивчення іноземної мови студентами економічних спеціальностей/ О.

Яцишин // Імідж сучасного педагога. Полтава: ТОВ "АСМІ". – 2003. – № 5-6. – С. 115-118.

Яцишин О.М.

Вінницький торговельно-економічний інститут КНТЕУ

РОЛЬ ЛІНГВІСТИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ У ФОРМУВАННІ МОТИВАЦІЇ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Зміст навчання іноземним мовам становить одну з кардинальних проблем методики як часткової дидактики, адже є покликаним дати відповідь на питання "чому навчати?" Оскільки перехід змісту навчання з площини нормативного суспільного знання в площину індивідуальних учбових здобутків опосередковується навчальним матеріалом, сформульоване вище питання конкретизується в контексті завдання відбору останнього. Як відомо, методика стоїть на двох "китах" – психології та лінгвістиці, що робить неминучим врахування положень даних наук при розв'язанні складного й неоднозначного питання "чому навчати?"

Досліджуючи проблему формування мотивації вивчення іноземної мови студентами економічних спеціальностей, ми ставили за мету з'ясувати потенціал навчального матеріалу, зокрема його лінгвістичної складової, як засобу впливу на процес породження позитивних учбових спонук.

Відомо, що навчальний матеріал може містити стимули, які безпосередньо діють на мотиваційну сферу тих, хто навчається, викликаючи їх зацікавленість та розумово-мовленнєву активність. Такими стимулами слід вважати новизну навчальної інформації, яскравість фактів, оригінальність висновків. Але при цьому суттєвим виявляється розмежування, яке проводиться в науці на мову і мовлення, виділення двох планів мови: змісту й вираження.

Таким чином, якщо лінгвісти, у розумінні В.Г.Костомарова, “можуть насолоджуватися парадигмами, любитися варіантами закінчень та читати словник замість пригодницького роману” [5, с. 10], тобто виявляти інтерес до самої мовної матерії, до вивчення основних якостей мови, то не лінгвісти від природи, до яких, за даними нашого дослідження, належить переважна більшість студентів торговельно-економічного вузу, характеризуються відсутністю сформованого лінгвопізнавального мотиву, а їх інтереси лежать не у плані мовного вираження, а в площині змісту.

Навряд чи можна вважати дану тенденцію тривожною. Вчені не випадково наголошують: “Слід завжди пам’ятати, що мову вивчають не тому, що ми хочемо говорити, читати або писати про неї, але тому, що ми хочемо говорити, читати й писати про світ. Лише для лінгвістів мова є предметом дослідження” [Цит. за 11, с. 2].

Кінцевою метою навчання іноземної мови в торговельно-економічному університеті проголошується формування у студентів навичок практичного володіння нею як засобом комунікації, а отже, немає сенсу в тому, щоб обмежувати викладання даного предмета заради самої мови, окремо від отримання знань про світ. У зв’язку з цим у немовних вищих закладах освіти набуло поширення навчання іноземних мов, ґрунтоване на змісті фактичного матеріалу (content-based teaching). Такий тип навчання визначають як поєднання засвоєння фактичного матеріалу з цілями викладання мови. Точніше, йдеться про одночасне вивчення мови й змісту, де форма та послідовність представлення мови диктуються фактичним матеріалом [11, с. VII].

На наш погляд, реалізація зазначеного підходу надає можливості для розв’язання проблеми формування у студентів мотивації вивчення іноземної мови, забезпечуючи ефективне оволодіння даним предметом. Дійсно, якщо інтереси майбутніх фахівців торговельно-економічної галузі лежать у площині фактичного змісту, варто виявити найцікавішу та релевантну їх потребам тематику і використовувати відповідний навчальний матеріал як основу, контекст для комунікації, що врешті-решт “змусить їх перебороти нелюбов до лінгвістики” [5, с.

10]. У цьому розумінні теза Ю.І.Пасова про правомірність уроків на мові, а не уроків про мову [8, с. 13], набуває нового для нас значення. Можливою стає її наступна інтерпретація: саме в площині фактичного змісту, а не в плані мовного вираження, криються основні мотиваційні резерви змісту навчального матеріалу.

Однак чи виправдано, з психологічної точки зору, розглядати мову виключно як побічний продукт процесу засвоєння певного тематичного змісту в навчанні студентів економічних спеціальностей? І чи припустимо не враховувати позицію тих дослідників, які закликають філологізувати навчальний процес, щоб повернути інтерес студентів до теорії мови? “Парадоксальним є те, – пише Н.Д.Марова, – що ми намагаємося наблизити людей до іноземної мови, а виходить протилежне – ми відчужуємо людей від неї. ... нам потрібно знову повернути тих, кого навчаємо іноземної мови, до слова” [6, с. 44].

З’ясувати можливі наслідки для становлення індивідуальної мотивації ортодоксального застосування концепцій навчання, в яких на перший план висувують або фактичний, або лінгвістичний зміст, специфіку системи мови, або ж завдання комунікації, передбачалося в ході експерименту, проведеного за нашої участі на попередньому етапі (1998-1999, 1999-2000 н. р.) даного дисертаційного дослідження. Під час згаданого, пілотажного по відношенню до основного дослідження, експерименту було створено умови для екстенсивного ізольованого навчання мови й мовлення, аналізу лінгвістичних явищ та комунікації на основі фактичного матеріалу із засвоєнням останнього. Зокрема, протягом перших двох семестрів роботи в групі студентів спеціальності “Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності підприємства” (29 чол.) викладач-іноземець, носій мови, фахівець у галузі бізнесу зосередив увагу на розвитку у досліджуваних навичок комунікації, повністю уникаючи аналізу мовних явищ. Акцент робився на засвоєнні та обговоренні релевантного потребам майбутніх менеджерів професійного змісту шляхом усного та писемного мовлення. Передбачалося, що безпосередня афектогенність фактичного матеріалу сприятиме формуванню в студентів комунікативного та пізнавального мотивів, які спонукатимуть їх розумово-мовленнєву діяльність. Саме в процесі користування мовою, а не її

аналізу, у досліджуваних повинно було виникнути нове мовне “чуття”, а засвоєна імпліцитно граматики стати основою “граматично правильної поведінки”.

Аналіз діяльності дослідника і студентів експериментальної групи дозволив з'ясувати, що після періоду “ламання криги”, зумовленого необхідністю адаптації першокурсників до умов нового соціального оточення, їх пристосування до стилю роботи викладача та іншими факторами, настав сприятливий момент для реалізації на практиці переваг комунікативного типу навчання. Залучити першокурсників до активної мовленнєвої діяльності в значній мірі вдалося завдяки створенню в аудиторії своєрідного іншомовного мікросередовища (відсутність в навчанні опори на рідну мову та вдале використання комунікативного потенціалу найбільш підготовлених студентів мали при цьому неабияке значення). Дані включеного спостереження, анкетного та усного опитування учасників експерименту дозволили констатувати наступне: незважаючи на те, що якісні та кількісні показники мовленнєвої активності студентів-менеджерів на заняттях з іноземної мови істотно різнилися, позитивні зрушення в їх мотиваційній динаміці були безперечними.

Зазначена позитивна динаміка виявилася нестійкою: вже незабаром засвоєння патернів без аналізу їх мовних ознак, імпліцитне вивчення граматики перестали задовольняти студентів, діапазон мовленнєвих можливостей яких залишався доволі вузьким через відсутність адекватного системного уявлення про мову. Лексичне та функціонально-граматичне взаємозбагачення членів мовної групи (включаючи викладача) не могло компенсувати відсутність цілеспрямованого аналізу структур іноземної мови (у тому числі шляхом пояснення, ілюстрації, контрастивного зіставлення зі структурами рідної мови). Як наслідок, характерною для даного періоду стала тенденція до пошуку студентами експериментальної групи додаткових джерел інформації про фонетичну, лексичну, граматичну системи англійської мови: було зафіксовано численні звертання досліджуваних за консультаціями до більш підготовлених товаришів по навчанню та фахівців-філологів, спроби самостійного опрацювання матеріалу довідників і підручників.

Отримані нами дані свідчать, що успішно подолати критичний період переходу кількісних навчальних характеристик (екстенсивної мовленнєвої

діяльності) в якісні (формування в особистості системи мови, набуття нею здатності будувати висловлювання у відповідності з правилами, притаманними англійській мові, як у відношенні граматичного оформлення, так і слововживання в акті спілкування) вдалося лише тим студентам, котрі змогли отримати кваліфіковану допомогу, або мали достатній для самоосвіти рівень мовних знань. Позбавлені таких можливостей члени експериментальної групи стали виявляти все більший регрес навчальної діяльності як в когнітивному, так і мотиваційному аспектах.

На наступному етапі експерименту (III-IV семестри) акцент із мови у дії було перенесено на мову як систему. Завданням викладача-філолога було компенсувати вакуум лінгвістичних знань майбутніх менеджерів за рахунок експліцитного навчання граматики, лексики, фонетики. В той же час питома вага мовленнєвої діяльності виявилась набагато меншою в порівнянні з попереднім періодом. З точки зору мотиваційного забезпечення навчального процесу, реалізація даного підходу виявилась своєчасною і доцільною: у студентів склалася об'єктивна готовність до сприйняття мовного матеріалу. Отримуючи відповіді на питання, які їх давно цікавили, досліджувані задовольняли свою потребу в компетентності. Однак, як згодом з'ясувалось, задоволення даної потреби не змогло забезпечити тривалого "примирення" не-лінгвістів з мовою як набором правил. Інакше кажучи, процес засвоєння лінгвістичних знань поза контекстом використання іноземної мови як засобу спілкування не здатне викликати стійкого позитивного ставлення у людей, в яких відсутній іманентний інтерес до мовних явищ.

Отже, експериментальне підтвердження отримав факт негативного впливу на учбову мотивацію студентів неузгодженості, відсутності балансу й координації в навчанні мови й мовлення, змісту та форми вираження. Очевидно, що знаходження в навчанні балансу між знаннями про мову і продуктивністю, між аналізом мови та мовою в дії є доцільним в контексті формування позитивних спонук учіння. Дані висновки були нами враховані під час планування та здійснення формуючого експерименту дисертаційного дослідження.

В роботі зі студентами спеціальності "Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності підприємства" (2000-2001, 2001-2002 н. р.) ми реалізували принцип

системності та циклічності, на якій ґрунтуються сучасні курси інтенсивного навчання іноземних мов. Плідною, з точки зору досягнення цілей нашого дослідження, виявилась ідея Л.Ш.Гегечкорі [2] про послідовне чергування в навчанні циклів усного мовлення (мовленнєва підготовка) та міжциклових етапів (мовна підготовка). Кожний з етапів вимагав особливого підходу як стосовно відбору навчального матеріалу, так і стосовно його дозування та послідовності прийомів роботи з ним.

Специфікою організації циклу мовленнєвої підготовки в умовах формуючого експерименту став відбір фактичного матеріалу на підставі виявлення інтересів і потреб майбутніх спеціалістів, використання технічних засобів навчання, орієнтація на різноманітні форми навчальної співпраці студентів, реалізація стимулюючої функції педагогічної оцінки. Саме на даному етапі проводились рольові та ділові ігри, виконувались кейсові завдання. Сукупний вплив зазначених факторів створив умови для формування у слухачів процесуальних комунікативних і пізнавальних мотивів вивчення іноземної мови, що, в свою чергу, забезпечило досить високий рівень їх мовленнєво-розумової активності.

Реалізуючи в дослідженні принцип послідовності навчання “від мовлення до мови”, який постулюється в сучасній методиці, ми вважали необхідним організувати роботу першокурсників як активний досвід користування іноземною мовою для потреб комунікації вже у період проведення корективного курсу. Такий підхід узгоджується з позицією тих авторів, які вважають, що мета першого етапу навчання студентів полягає в тому, щоб “занурити” їх у мову [4, с. 40]. Реалізація даного завдання та пов’язане з цим стимулювання розумово-мовленнєвої активності майбутніх менеджерів, природно, передбачали встановлення відповідних критеріїв оцінки їх навчальної діяльності. В циклах мовлення такими критеріями ми вважали ініціативність, самостійність, частоту і обсяг висловлювань, орієнтацію на співпрацю у мовній групі. Акцент на продуктивності передбачав і певний рівень абстрагування щодо точності використання мовних засобів вираження.

Такий підхід є методично виправданим, про що, зокрема, свідчить аналіз сучасної літератури з проблем навчання іноземних мов, де зазначається: “Необхідні

регулярні, заплановані періоди, коли студенти намагалися б спілкуватися, висловлюючи свої справжні думки та почуття, не побоюючись бути виправленими (наприклад, під час роботи в парах та малих групах). Водночас, слід також зосереджуватися на виправленні помилок, для того щоб фонетичні, граматичні і синтаксичні помилки не вкорінювалися”. [10, с. 41]. На наш погляд, саме в актах користування іноземною мовою особистість здатна відчувати власний “ліміт” мовних засобів вираження, пережити протиріччя між бажанням взяти участь у спілкуванні та відсутністю адекватної лінгвістичної бази для цього. І якщо для ліквідації дефіциту лексики, який студенти виявляють в першу чергу, складаються сприятливі умови вже на етапі мовленнєвої підготовки, то формування в них системного уявлення про мову, аналіз і засвоєння граматичних структур слід здійснювати в окремий період.

Міжциклове навчання, здійснене у нашому дослідженні, передбачало головним чином навчання конкретному набору мовних засобів (їх відбір, послідовність і дозування диктувалися потребами спілкування) і – на основі оволодіння ними – формування в майбутніх фахівців відповідних комунікативних навиків. При цьому ми враховували зауваження Л.Ш.Гегечкорі, яка вважає, що саме на даному етапі найбільш чітко реалізується принцип свідомості в навчанні, оскільки основна мета міжциклового етапу – дати відповідне орієнтування в мові та допомогти студентам свідомо осмислити ті мовні явища, котрі вони сприйняли головним чином інтуїтивно в комунікативних актах циклів усного мовлення [2].

Слід мати на увазі, що міжциклове навчання – це свідоме засвоєння того мовного матеріалу, котрий сприймався студентами в ході комунікативної діяльності, акцентованої на змістовому, а не формальному боці. Варто погодитися з авторами концепції міжциклового навчання, що його зазначена особливість має важливий психологічний зміст в плані збереження підвищеного мотиваційного рівня в тих, хто навчається: свідоме оперування навчальним матеріалом набуває для них характеру своєрідного навчання речам близьким і знайомим [2].

Оволодіння іноземною мовою є неможливим без вивчення граматики, структури мови, що систематизує та упорядковує лінгвістичний досвід особистості і

перетворює мову на мовлення. Автори особливо підкреслюють, що ставлення до граматики є дуже важливим фактором у будь-якому методичному підході – чи розглядається вона як баласт, як зайве теоретизування або ж як “рецепт”, котрий допомагає будувати нове смислове ціле з мовних одиниць і розуміти вперше побачений текст [1, с. 32].

Принцип циклічності, реалізований в нашому дисертаційному дослідженні, дозволив уникнути цієї хибної альтернативи. Якщо на етапах мовленнєвого циклу створювалися умови для імпліцитного засвоєння граматики шляхом багаторазового використання структур у відповідних ситуаціях, то в періоди мовної підготовки студенти експериментальної групи засвоювали граматику експліцитно, звертаючись до правил.

Відомо, що експліцитне навчання граматики (неминуче в умовах відсутності мовного макросередовища та обмеженої кількості навчальних годин на тиждень) передбачає заучування граматичних структур, багаточисельних форм слів, велику кількість винятків, оволодіння граматичною метамовою. Все це, як справедливо зауважують дослідники, зазвичай не викликає захоплення у більшості студентів немовних навчальних закладів. Проблема ускладнюється ще й тим, що багато положень граматики заперечуються відомими лінгвістами. Викликає додаткові труднощі і поява все нових граматичних термінів іноземного походження (автосемантичні імена, дискретність, ад’єктивізація, дистинктивна функція) [7, с. 27].

Очевидно, що в навчанні іноземної мови студентів економічних спеціальностей існує нагальна потреба спростити, адаптувати граматику (і в плані правил та мовного матеріалу, і міри опори на рідну мову). У зв’язку з цим важливого значення набуває врахування результатів досліджень зі створення “навчальної граматики”, котра, на думку С.Г.Тер-Мінасової, “повинна бути орієнтована на активні потреби учнів” [6, с. 38], та близької їй по суті “примітивної” граматики, що, за словами Р.К.Міньяра-Белоручева, “має суто прагматичний характер” [7, с. 29].

Реалізуючи в практиці міжциклового навчання положення концепції “примітивної” граматики, ми враховували її наступні характеристики: “примітивна”

граматика намагається уникати незрозумілих термінів граматичної метамови та обмежуватися найпростішими граматичними правилами. “Примітивна” граматика скорочує кількість винятків із правил рамками пройденого матеріалу і розв’язує проблему інтерференції, слідуючи принципу опори на рідну мову” [7, с. 29].

Необхідно зазначити, що термін “примітивна” граматика – досить умовний і не завжди є безпосереднім відображенням наявного в особистості рівня володіння іноземною мовою. Слід мати на увазі, що спрощення, “примітивізація” граматики, яка підлягає вивченню, без врахування актуального рівня мовних знань особистості може мати і демотивуючий вплив. Для запобігання появи даної негативної тенденції ми намагались здійснювати навчання на оптимальному для майбутніх менеджерів рівні складності, реалізуючи в дослідженні принципи індивідуалізації і диференціації.

Наслідком застосування даного підходу до навчання граматики в дослідженні слід вважати не лише формування у майбутніх менеджерів більш адекватних знань про найважливішу структуру мови, але й виникнення в них почуття задоволення, переживання успіху від засвоєння традиційно важкого для студентів аспекту лінгвістичних знань. Останнє стало ще однією (поряд із комунікативністю навчання) передумовою для “примирення” майбутніх фахівців торговельно-економічної галузі з лінгвістикою.

Однак, чи може бути успішним навчальний процес, ґрунтований суто на прагматизмі? Чи не занадто раціоналізує діяльність студентів підхід до навчання, за якого вивчення граматики, лексики, фонетики обумовлюється виключно потребами спілкування? Організуючи роботу членів експериментальної групи по засвоєнню формальних засобів вираження, ми враховували зауваження Кеті Грей, яка підкреслює, що, з точки зору методології, оволодіння знаннями про мову потрібно розглядати в рамках навчального процесу, в якому емоційний і пізнавальний аспекти є однаково важливими [3, с. 58].

Не зважаючи на те, що лінгвопізнавальний мотив є нетиповою спонукою діяльності студентів економічних спеціальностей із вивчення іноземної мови, ми, однак, вважали його формування бажаним психологічним новоутворенням.

Проблемне навчання граматики, звернення до фразеології та ідіоматичних структур, використання завдань зі створення студентами власних класифікацій лексичних одиниць (на основі семантичних, морфологічних, фонетичних критеріїв) – своєрідних “колекцій” одиниць мови, самостійне створення граматичних, лексичних тестів для подальшого використання в динамічних парах на занятті сприяли формуванню ситуативних лінгвопізнавальних мотивів. Дані ситуативні спонуки – результат зовнішньоорганізованої мотивації – сприяли досягненню поставлених у дослідженні цілей, забезпечуючи високе загальне мотиваційне напруження особистості в учінні, однак в більшості випадків не набули динамічної характеристики стійкості.

Як справедливо зазначає Герхард Хельбіг, питання про роль граматики і взагалі лінгвістики в процесі навчання іноземним мовам, безперечно, є комплексним і аж ніяк не зводиться до визначення питомої ваги граматики в навчальних матеріалах та на уроці іноземної мови [9, с. 28].

У той же час цілком очевидно, що розв’язання даної складної проблеми виявляється неможливим без врахування психологічних аспектів навчальної діяльності студентів, зокрема, закономірностей формування у них учбових мотивів. З цієї точки зору, відсутність іманентного інтересу до знань про мову в більшості майбутніх спеціалістів торговельно-економічної галузі, з одного боку, та необхідність володіння мовними засобами для здійснення мовленнєвої діяльності, з іншого, ставлять перед дослідниками завдання пошуку психологічно доцільних шляхів відбору і конструювання навчальної інформації. Результати нашого дослідження переконують, що відсутність ефективних способів узгодження та координації навчання фактичного і лінгвістичного змісту, дисбаланс між навчанням мови як системи та мовою в дії виявляють негативний вплив на характер мотиваційної динаміки студентів економічних спеціальностей.

Ідея навчання системи мови через мовлення в процесі організованого цілеспрямованого спілкування, реалізована у нашому дослідженні шляхом циклічної побудови навчального процесу, виявилась продуктивною з точки зору розв’язання вище означеної проблеми. При цьому ми виходили з розуміння принципу рушійної

сили переживання особистістю внутрішніх протиріч між знанням і незнанням як психологічного механізму впливу на її мотиваційний процес. Регулярна зміна предмета діяльності, природно, забезпечувала підтримання інтересу студентів до процесу оволодіння іноземною мовою. При цьому у повній мірі використовувався ефект новизни матеріалу: в циклах мовленнєвої діяльності студенти цілком зосереджувалися на змісті фактичного матеріалу, їх увага та інтерес не розпорошувалися паралельним мовленню поясненням викладачем формальних мовних ознак задіяних структур.

Дослідження довело, що в ґрунтованому на змісті фактичного матеріалу навчанні іноземних мов у торговельно-економічному вищому закладі освіти, лінгвістична складова навчального матеріалу відіграє надзвичайно важливу роль як в когнітивному, так і мотиваційному аспектах.

Анотація:

У статті розглядається проблема відбору навчального матеріалу, зокрема його лінгвістичної складової, в контексті формування учбової мотивації студентів. Пропонується модель інтегрованого навчання мови й мовлення, фактичного та лінгвістичного змісту. Наводяться дані експериментального дослідження.

Аннотация:

В статье рассматривается проблема отбора учебного материала, в частности, его лингвистической составляющей, в контексте формирования учебной мотивации студентов. Предлагается модель интегрированного обучения языку и речи, фактического и лингвистического содержания. Приводятся данные экспериментального исследования.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вайсбурд М.Л. Методы обучения. Выбор за вами // Иностр. языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 29-34.

2. Гегечкори Л.Ш. Основы методики интенсивного обучения взрослых устной речи на иностранном языке (на материале французского языка). Докт. дис. М., 1978.
3. Грей, Кэти. Знание о языке: внимание к личности обучаемого // Иностр. языки в школе. – 1996. – № 4. – С. 58-62.
4. Интенсивные формы обучения иностранным языкам. Издательство Казанского университета. – 1984. – 94 с.
5. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. – М.: Просвещение, 1984. – 243 с.
6. Лингвистика и методика (Заседание “круглого стола”) // Иностр. языки в школе. – 1991. – № 3. – С. 36-44.
7. Миньяр-Белоручев Р.К. “Примитивная” грамматика для изучающих иностранный язык // Иностр. языки в школе. – 2000. – № 4. – С. 27-29.
8. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1988. – 223 с.
9. Хельбиг, Герхард. Грамматика и преподавание иностранных языков // Иностр. языки в школе. – 1976. – № 3. – С. 28-34.
10. New Perspectives and New Directions in Foreign Language Education. Edited by Diane W. Birckbichler. National Textbook Company, a division of NTC Publishing Group. Chicago. – 188 p.
11. Language and Content. Bernard A. Mohan. Addison-Wesley Publishing Company, Inc. – 1986. – 143 p.