

# **Эффективность групповой работы в обучении говорению на иностранном языке: педагогическое и психолингвистическое обоснование.**

*О.Н. Стогниева, к.п.н., старший преподаватель  
Национальный исследовательский университет  
Высшая школа экономики  
г.Москва, РФ*

**Ключевые слова по тематике:** адаптация речевого материала, групповая работа, индивидуализация, коммуникативная компетенция, мотивация, психолингвистика, речевые единицы, функции речевого высказывания.

## **Аннотация.**

Использование групповой формы работы при обучении иностранному языку обосновывается вескими педагогическими аргументами. Не так давно появилось и психолингвистическое объяснение эффективности использования групповой формы работы в процессе овладения студентами иностранным языком. Особое внимание уделяется структуре задач и творческому развитию речевого высказывания в процессе совместной работы студентов. Работа в группах становится не только более привлекательной альтернативой жестко регламентированному управлению учебным процессом, но и жизнеспособной заменой общения студентов с носителем языка, а так же инструментом создания иноязычной среды для развития коммуникативной компетенции изучающих иностранный язык.

В течение многих лет методисты рекомендуют использовать работу в малых группах (включая работу в парах) в процессе обучения иностранному языку. При этом они основываются на аргументах, которые, по большей части, являются педагогическими. Хотя эти аргументы достаточно убедительны, значимость групповой работы была доказана в процессе проведения двух психолингвистических исследований: о роли осознанного выбора речевых единиц в процессе общения с изучающими иностранный язык и о необходимости адаптации речевого материала в процессе

группового общения на иностранном языке. Таким образом, в дополнение к педагогическим аргументам, теперь существует психолингвистическое обоснование эффективности применения групповой работы при изучении иностранного языка.

Существует, по крайней мере, пять педагогических аргументов в пользу групповой работы в процессе изучения иностранного языка. Групповая работа позволяет *увеличить время говорения студентов на иностранном языке, улучшить качество речи студентов, индивидуализировать обучение, создать положительный эмоциональный климат* в речевой группе, *повысить мотивацию к изучению иностранного языка*. Рассмотрим каждый из них в отдельности.

Групповая работа *увеличивает время говорения на иностранном языке*. Одной из главных причин неудовлетворительного владения иностранным языком является отсутствие достаточного количества времени, выделяемого на освоение нового речевого материала. Эта проблема особенно актуальна для больших классов (порядка 30 человек) в условиях которого студенты должны развить навыки восприятия иноязычной речи на слух, навыки устной речи и т.п.

В процессе анализа многочисленных занятий авторы исследования Джеймс Хоткер и Уильям Албранд [6 С.147], констатировали, что при жестко регламентированном подходе к организации учебного процесса учитель задает общий учебный темп и единое содержание урока для всех студентов. При этом учитель любого предмета занимает своим говорением от половины до двух третей времени от урока. Так, в 45-минутном уроке, в лучшем случае, на говорение студентов отводится 25 минут, из которых 5-10 минут обычно тратится на решение административных вопросов (переключки студентов, сбор и объяснение домашнего задания и т.п.), таким образом, на говорение студентов остается 15 минут. В классе из 15 студентов это составляет в среднем одну минуту на студента за урок или два часа в год. Групповая работа не может решить эту проблему полностью, но может,

несомненно, быть одним из способов решения. Допустим, если половина времени, отпущенного на говорение каждого студента, будет посвящена групповой работе, (где в группе объединяются 3-4 студента), то продолжительность говорения каждого студента увеличится до восьми часов в год, то есть время говорения студента увеличивается на 400%! [4]

Групповая работа способствует *улучшению качества речи* студентов. Жестко регламентированный подход к организации занятия ограничивает не только время говорения на иностранном языке в течение урока, но и оказывает негативное влияние на качество речи студентов. Это происходит потому, что проводимые учителем фронтальные опросы тяготеют к весьма стилизованным беседам, которые только условно можно назвать коммуникативными, так как они редко встречаются за пределами залов судебных заседаний, свадебных церемоний и школьных аудиторий. Учитель задает серию однотипных вопросов, например, “Do you have breakfast in the morning?”, “Do you like playing football?” Или “Do you come to class at nine o'clock?” на которые, обычно, есть только один правильный ответ, уже известный обеим сторонам, принимающим участие в беседе. Вторая сторона (студент), как правило, отвечает - “I do”, а учитель подтверждает правильность ответа словами “Yes”, “Right” или “Good”.

Едва ли вас удивит побочный эффект такого рода псевдокоммуникации. Чтобы студенты не позволяли себе отвлекаться от учебной деятельности, учитель старается поддерживать быстрый темп, задавая вопросы и стараясь получить быстрые и краткие ответы. Это вполне достижимо, так как высказывание студента не требует ни размышлений (так как часто один и тот же вопрос задается несколько раз) ни использования разнообразных речевых единиц (так как в ответе присутствуют однотипные фразы и простые предложения). Учитель быстро "исправляет" ошибки, а студент так же быстро приходит к осознанию, что форма высказывания важнее его содержания.

Вероятно, такая работа может быть полезна для развития грамматических навыков устного высказывания (хотя это не доказано). Однако, содействовать развитию такого рода навыкам не совсем разумно, так как умение выражать свои мысли без ошибок, конечно, является важным, но развитие коммуникативной компетенции студента имеет первостепенное значение. Групповая работа может помочь в решении данной проблемы. Во-первых, в отличие от жестко регламентированного подхода к организации занятия, с его единым, удаленным инициатором общения (учителем) и его групповым собеседником (студентами), общение внутри группы является естественной средой для взаимодействия. Во-вторых, два или три студента, работающие вместе в течение пяти минут не ограничиваются воспроизведением торопливых, изолированных из контекста фраз. Скорее, они участвуют в создании согласованных и последовательных высказываний, тем самым развивая дискурсивную компетентность, а не только умение строить грамматически правильные предложения. В-третьих, студенты могут взять на себя роли, которые ранее были исключительной прерогативой учителя и, таким образом, применять на практике спектр языковых функций, связанных с этими ролями [8 С.143]. При этом происходит развитие таких функций речевого высказывания как, например, выдвинуть гипотезу, предложить, обобщить, выразить согласие или не согласие, подвести итог, привлечь внимание слушателей, разъяснить и т.д. (Некоторые из этих навыков имеют психолингвистическое значение). Наконец, студенты, участвуя в обмене информацией, характерном для общения во внешней среде, а не классной комнаты, начинают творчески и спонтанно использовать иностранный язык, осознавая, что смысл высказывания так же важен, как и форма. Другими словами, происходит развитие навыков, составляющих основу коммуникативной компетенции студента.

Групповая работа способствует *индивидуализации обучения иностранному языку*. Любой опытный преподаватель согласится с тем, что

студенты, имеющие примерно одинаковый уровень владения иностранным языком имеют разные лингвистические способности. Некоторые, например, имеют более развитую способность к восприятию информации, чем к воспроизведению, другие могут говорить, без ошибок, но при этом часто делают паузы, третьи говорят свободно, но при этом допускают многочисленные ошибки и т.п. Так же зачастую не учитываются и другие индивидуальные отличия студентов, такие как возраст, стадия когнитивного развития, пол, отношение к занятиям, мотивация, способности, личностные характеристики, интересы, когнитивный стиль, родная культура и родной язык, предыдущий опыт изучения иностранного языка и цели изучения иностранного языка.

В идеальных условиях эти различия были бы учтены в процессе активизации учебного процесса, в языковом и культурном содержании образования, в уровне интеллектуальной сложности предлагаемых заданий, в способе их предъявления и т.д.

Работа в группах, очевидно, не может решить проблему учета всех этих особенностей студентов, многие из них до сих пор поддаются управлению с большим трудом, но может предложить определенные решения. В малых группах студенты могут работать над различными заданиями, удовлетворяющими их когнитивные потребности. Кроме того, они могут делать это одновременно с другими группами, решая свои задачи, при этом, не доставляя неудобства друг другу. Работа в группах, таким образом, является первым шагом на пути индивидуализация обучения, о которой многие говорят, но на практике не многим удается ее реализовывать.

Групповая работа способствует созданию *благоприятного эмоционального климата в речевой группе*. Застенчивые и лингвистически неуверенные студенты, испытывают значительное напряжение, отвечая перед группой/классом, так как необходимо отвечать без ошибок и быстро.

Исследование Мэри Роу, Джоаны Вайт и Пэсти Лайтбраун, посвященное анализу речи учителя и студентов на занятиях иностранным

языком показало, что если студент перед началом ответа делает паузу более одной секунды, не знает ответа на поставленный вопрос или ошибается в начале высказывания, то, скорее всего, учитель прерывает студента, повторяет или перефразирует вопрос, спрашивает другого ученика, исправляет ошибку или переключается на другого студента. Речь, конечно, идет не обо всех учителях, но многие действуют именно так, даже прежде чем успевают это осознать.

Работа в небольшой группе обеспечивает относительно близкое взаимодействие студентов друг с другом и создает более благоприятную среду, чтобы применять навыки говорения на иностранном языке. Дуглас Барнс писал о работе в малых группах следующее: интимность группы позволяет нам выражаться не совсем понятно и связно, изменять направление мысли в середине высказывания, быть неуверенным и противоречивым [1 С.20].

«Эффект аудитории» при ответе перед большим классом, восприятие слушающего учителя в качестве судьи, а также необходимость воспроизведения короткого “отполированного” высказывания - все это служит для подавления желания высказываться на иностранном языке.

Другими словами, свобода от страха перед возможной ошибкой и нахождение в психологически комфортной атмосфере малой группы способствуют созданию позитивного настроения студентов, что в свою очередь, приводит к порождению персонализированной, творческой беседы, которая и является целью развития речевого умения.

*Групповая работа повышает мотивацию к изучению иностранного языка.*

Все преимущества групповой работы, описанные выше, приводят к повышению мотивации студентов изучающих иностранный язык. Эмпирические доказательства этого положения были представлены в исследованиях Эндрю Литтлджона. Было установлено, например, что обучение в малых группах способствует повышению мотивации студентов,

начавших изучать испанский язык. Студенты, принимающие участие в опросе, сообщили, что, работая в небольших группах, они чувствовали себя менее подавленными и более свободными в выражении своих мыслей и не боялись делать ошибки, в отличие от работы под руководством преподавателя [7]. Так же в исследовании отношения студентов к французскому языку, проведенном в британской городской средней школе, Фитц-Гиббон и Рэй констатировали, что три четверти студентов оценили значительно выше свою симпатию к французскому языку как школьному предмету после завершения программы, в ходе которой четырнадцатилетние подростки помогали одиннадцатилетним сверстникам в освоении этого предмета. [3 С.43-44]

Групповая работа: *психолингвистическое обоснование.*

В дополнение к педагогическим аргументам в пользу использования групповой работы появились независимые психолингвистические исследования, доказывающие эффективность коллективной работы в обучении иностранному языку (речь идет о работе Эвелин Хэтч о роли осознанного выбора речевых единиц в процессе общения с изучающими иностранный язык [5]).

Обратимся к этой работе. В основе исследования – изучение особых характеристик речи адресованной носителями языка студентам, изучающим этот язык как иностранный. Для такой речи, представляющей собой сокращенную или “упрощенную” форму языка, характерны укороченные, синтаксически менее сложные высказывания, часто повторяющиеся лексические единицы, отсутствие идиоматических выражений. Речевые высказывания предъявляются в более медленном, чем обычная речь темпе. Смысл высказываний сформулирован более четко, чем обычно.

Кроме того, было отмечено, что носители языка, особенно преподаватели ESL, имеющие значительный опыт в общении с иностранцами, модифицируют не только сам язык, но и структуру беседы в процессе общения с не носителями языка. Они помогают своим

собеседникам принимать участие в разговоре и понимать смысл высказываний различными способами. Например, перенос дополнения в начало предложения позволяет подчеркнуть основной смысл высказывания San Diego, did you like it? вместо Did you like San Diego? Они задают больше вопросов, чем задавали бы в беседе с носителем языка, используют другие приемы для уточнения смысла высказывания не носителя языка, такие как вопросы на уточнение, подтверждение правильности понятого, повторы, перефразирование своих высказываний и высказываний собеседника. Необходимо подчеркнуть, что при лингвистической и разговорной подстройке собеседники сконцентрированы на реальном процессе коммуникации, то есть на содержании высказывания, а не форме изложения.

Исследование Майкла Лонга показало, что подстройка происходит более успешно, когда носитель языка и не носитель языка нуждаются во взаимодополняющей информации для выполнения общего задания. Это, вероятно, происходит потому, что носитель языка, пытаясь заполучить недостающую информацию для выполнения своей части задания, начинает более тщательно контролировать уровень понимания не носителя языка.

Многие ученые согласны с тем, что изучающие иностранный язык должны быть готовы адаптировать свою речь до уровня понимания всех собеседников принимающих участие в работе группы.

Проблема для преподавателей заключается в том, что зачастую невозможно обеспечить такую же аутентичную индивидуализацию как в диаде носитель языка - не носитель языка, описанную выше. Поэтому ключевым становится фактор создания такой среды, в которой изучающие иностранный язык были бы объединены в процессе осмысленного и мотивированного общения. При этом основное внимание уделяется не количеству речевого материала, используемого студентами для работы в группе, а качеству речевых единиц, выбранных осознанно для общения с партнерами по группе.



## Литература:

1. Barnes, Douglas. 1973. Language in the classroom. Bletchley, England: Open University Press.
2. Fanselow, John F. 1977. Beyond Rashomon-conceptualizing and describing the teaching act. TESOL Quarterly 11(1):17-39
3. Fitz-Gibbon, C.I., and D.G. Reay. 1982. Peer-tutoring: brightening up FL teaching in an urban comprehensive school. British Journal of Language Teaching 20(1):39-44
4. Flanders, Ned. 1970. Analyzing teaching behavior. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
5. Hatch, Evelyn. 1983. Psycholinguistics: a second language perspective. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.
6. Hoetker, James, and William P. Ahlbrand. 1989. The persistence of the recitation. American Educational Research Journal 6(1):145-167.
7. Littlejohn, Andrew P. 1983. Increasing learner involvement in course management. TESOL Quarterly 17(4):595-608
8. Long, Michael H., Leslie Adams, Marilyn McLean, and Fernando Castaiios. 1976. Doing things with words: verbal interaction in lockstep and small group classroom situations. In On TESOL '76, Ruth Crymes and John Fanselow (Eds.), 137-153. Washington, D.C.: TESOL.
9. Rowe, Mary Budd. 1984. Pausing phenomena: influence on the quality of instruction. Journal of Psycholinguistic Research 3(2):203-224
10. White, Joanna, and Patsy M. Lightbown. 1983. Asking and answering in ESL classes. Canadian Modern Language Review 40(2):228-244