

DETERMINĂRI PSIHOPEDAGOGICE ALE ABORDĂRII COMUNICATIVE ÎN PREDAREA LIMBII ENGLEZE

Luminița DIACONU

Academia de Studii Economice din Moldova

Apariția Cadrului Comun de Referință pentru Limbi impune dezvoltarea anumitor competențe ca unul dintre cele mai importante obiective în învățământ. În prezenta lucrare se analizează un subiect destul de provocator în didactica predării limbilor străine – abordarea comunicativă ca mijloc și scop în instruire. Se scoate în evidență importanța competenței comunicative în predarea limbii engleze specializate, luându-se în considerație scopul și obiectivele de lungă durată ale acesteia.

Cuvinte-cheie: *activități precomunicative, activități comunicative, competență comunicativă.*

THE PSYCHOPEDAGOGICAL BASIS OF COMMUNICATIVE APPROACH IN TEACHING ENGLISH

The emerging National Qualifications Framework imposes the development of competences as one of the most important objectives for vocational education and training. My paper deals with the subject of communication - means and purpose in education. From the very beginning I underlined the importance of communication in case of teaching foreign languages for specific purposes. Taking into consideration the objectives, aims and long-term purposes of the Foreign Language for Specific Purposes Course – the thorough academic study of a foreign language and the development of communicative abilities in favour of a professional language.

Keywords: *precommunicative activity, communicative activity, communicative competence.*

Conform Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi, învățarea și utilizarea unei limbi cuprinde un șir de acțiuni ale persoanei care, în calitate de actor social, își dezvoltă un ansamblu de competențe generale, dar, mai ales, competențe de comunicare bazate pe exploatarea mijloacelor lingvistice. Utilizând competențele de care dispun în contexte și condiții variate, în conformitate cu diferite constrângeri ale mediului în vederea realizării activităților comunicative, se va produce receptarea și producerea textelor la anumite teme asupra unor domenii specifice, aplicând strategiile cele mai adecvate pentru îndeplinirea sarcinilor didactice. Controlul acestei activități de către interlocutori conduce la consolidarea și perfecționarea competențelor, iar activitățile comunicative implică exercițiul competenței de comunicare lingvistică într-un domeniu determinat, pentru recepția și/sau producerea unui sau mai multor texte în vederea îndeplinirii unei sarcini didactice [1, p.15].

Depășind *capacitatea lingvistică* ce constă în utilizarea corectă a limbii literare, L.Iacob afirmă că prin competență comunicativă se înțelege suma aptitudinilor în care cunoștințele lingvistice și socioculturale sunt indispensabile. Autoarea include, pe lângă capacitatea de a stăpâni materialul verbal, necesitatea de a disciplina și conținuturile para- și non-verbale deopotrivă cu stăpânirea regulilor de plasament contextual și a regulilor interacțiunii mutuale, al principiilor de politețe și de ritualizare comunicațională. Un alt punct de vedere în ceea ce privește *competența comunicativă* exprimă M.Canale și M.Swain, care identifică patru dimensiuni ale competenței comunicative: **gramaticală, sociolingvistică, discursivă, strategică**. O investigație recentă a *competenței comunicative* a realizat L.Bachman, care include în competența comunicativă dimensiunile: *organizațională* ce include atât pe cea gramaticală, cât și pe cea textuală; *pragmatică* ce vizează atât competența sociolingvistică, cât și cea locuționară [4, p.98]. În aceeași ordine de idei, W.Littlewood prezintă anumite **abilități pentru o comunicare de succes**: (a) studentul trebuie să obțină un grad înalt de competență lingvistică. Acest fapt însemnând că trebuie să-și dezvolte competențe de a utiliza sistemul lingvistic până în punctul în care să fie capabil să folosească în mod spontan și flexibil mesajul pe care vrea să-l transmită; (b) studentul trebuie să diferențieze între competența lingvistică și cea comunicativă; (c) studentul trebuie să dezvolte abilități și strategii de a folosi limba cu scop comunicativ, să învețe a utiliza feed-back-ul pentru a-și aprecia succesul, dar și insuccesul folosirii unei limbi străine [7].

A.Howatt distinge între o strategie „complexă” și una „mai puțin complicată” de predare comunicativă a limbii: strategia mai puțin complicată, care a devenit o practică mai mult sau mai puțin obișnuită în ultimii zece ani, subliniază importanța de a furniza studenților oportunități de folosire a limbii engleze în scopuri de

comunicare și, prin urmare, încearcă să integreze o varietate de activități într-un program mai larg de predare a limbii. Strategia complexă a predării comunicative a limbii susține ideea că limba este dobândită prin comunicare; astfel, nu este vorba de o cunoaștere inertă a limbii, ci de stimularea dezvoltării a însuși sistemului limbii. În cazul în care primul ar putea fi descris prin *a învăța să folosești limba engleză*, cel din urmă ar putea fi descris prin *folosirea limbii pentru a învăța* [5, p.279]. Scopul predării comunicative a limbii poate fi realizat prin intermediul diferitelor activități de comunicare. În opinia lui W.Littlewood, scopul activităților comunicative constă în creșterea motivației studentului de a învăța o limbă străină (7, p.17). Abordarea comunicativă stimulează valorizarea experiențelor comunicative din viața reală [2, p.39]. Prin urmare, studenții trebuie să simuleze diverse situații cu scopul de a formula diferite întrebări corespunzătoare. Atenționăm că aceste activități nu trebuie să simuleze viața reală, dar trebuie să fie cât mai aproape de viața reală, iar tema subiectului trebuie să fie bazată pe un anumit conținut, pe o anumită temă sau proiect, sau pe o combinație a celor trei. Aici putem face referire la W.Littlewood, care a separat abordarea comunicativă în activități pre-comunicative și comunicative [7, p.20].

Activitățile precomunicative se divizează în: activități structurale – exerciții gramaticale și activitățile cvasi-comunicative – dialoguri situaționale, dialoguri deschise, diverse liste de vocabular. Aceste activități sunt pentru studenții primului an de studii, atunci când accentul se pune pe sistemul lingvistic, iar studenții nu au posibilitatea de a transpune în practică cele învățate.

Activitățile precomunicative sunt o modalitate eficientă și convenabilă de revizuire a sistemului lingvistic, precum și de furnizare a unui vocabular și informații ce țin de cultura L2. Această etapă, de altfel considerată a fi un principiu al educației pentru comunicare, numită *precomunicativitatea*, justifică o pregătire prealabilă a comunicării, care este necesară atât în procesul de predare-învățare a L1, cât și a oricărei alte limbi [1, p.63]. În unul din studiile sale, A.Arutiunov susține că este absolut necesar a motiva și individualiza etapa pre-comunicativă a activității educaționale.

Activitățile comunicative vizează: (a) activități comunicative funcționale și cer studenților să utilizeze resursele lingvistice pentru a depăși un decalaj de informații sau a rezolva o problemă [2, p.18]; (b) activitățile de interacțiune socială cu scopul principal de a oferi studenților posibilitatea de a folosi limba într-un context social adecvat, pentru a crea o varietate de situații și relații sociale, cum ar fi locul de muncă, toate discutate în pereche, în grup, făcând diferite simulări și jocuri de rol [1, p.50]. Considerăm că aceste activități implică studenții într-un conflict sociocognitiv, iar căutarea și elucidarea răspunsurilor necesare pentru rezolvarea problemelor duce, în mod inevitabil, la dezvoltarea competențelor comunicative.

Conform Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi, numeroase activități comunicative, cum ar fi, de exemplu, **conversația** sau **corespondența**, sunt **interactive**, adică participanții sunt rând pe rând pe rând locutor(i) /scriptor(i) și destinatar(i). În cazul în care vorbirea este înregistrată sau în cazul radioului sau al textelor scrise, locutorul nu se află în prezența destinatarului, pe care s-ar putea chiar să nu-l cunoască și care, oricum, nu poate răspunde. În aceste cazuri, evenimentul comunicativ poate fi considerat: **vorbirea**, **scrierea**, **audierea** sau **citirea** unui text [1, p.53].

Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi divizează activitățile comunicative în:

1. Activități comunicative productive (orale și scrise) – utilizatorul/studentul produce un text oral sau scris recepționat (în principiu, la distanță) de unul sau mai mulți auditori sau lectori, de la care nu se cere un răspuns.

2. Activități comunicative receptive (orale și scrise) – utilizatorul/studentul recepționează un text de la un locutor sau de la un scriptor (în principiu, la distanță) și nu este obligat să răspundă.

3. Activități comunicative interactive – reprezintă o situație în care utilizatorul/studentul angajează un dialog față în față cu un interlocutor. Textul dialogului este alcătuit din enunțuri produse și recepționate respectiv și în alternanță de fiecare parte.

4. Activități comunicative de mediere – schematizează două situații:

(a) *traducere* – utilizatorul/studentul recepționează un text de la un locutor sau scriptor absent, într-o limbă sau un cod, și produce un text paralel într-o altă limbă sau un alt cod pentru altă persoană, auditor sau lector depărtat;

(b) *interpretare* – utilizatorul/studentul joacă rolul de intermediar în cadrul unei activități interactive față în față între doi interlocutori, care nu au în comun aceeași limbă sau același cod; el recepționează un text într-o limbă și produce alt text, care corespunde celui original, în cealaltă limbă [6, p.84].

Dacă studenții trebuie să țină pas cu creșterea rapidă a cunoștințelor, nu putem continua organizarea curriculumului în compartimente discrete, acestea fiind substituite de cerințele ce se bazează pe material transdisciplinar generalizat [3, p.23]. Apelăm în această ordine de idei la opinia lui V.Mândăcanu, care susține că tehnologiile, spre deosebire de metodele de predare, conțin elementul principal – garantarea nivelului minim de învățare și asigurarea rezultatelor pozitive prin optimizarea procesului de instruire: (a) timpul cheltuit pentru învățare; (b) ritmul învățării; (c) măiestria și nivelul profesional al pedagogului; (d) motivația de cunoaștere a studentului; (e) mijloacele consumate pentru obținerea rezultatelor raportate la scopul propus într-o cultură înaltă a interacțiunii profesor-student. Acești factori, susține autorul, sunt determinanți în proiectarea și promovarea abordării didactice comunicative [5, p.462].

Vom continua comunicarea cu o comparație succintă, absolut necesară, între metodele de învățământ tradiționale și cele moderne, în scopul înțelegerii importanței folosirii celor din urmă. În excesul de informație cu care societatea actuală se confruntă, sistemului de învățământ i se atribuie rolul dificil de a forma personalități, care să știe să distingă informația prețioasă de cea mai puțin utilă, să extragă esențialul din general. Un *element-cheie* este faptul că cunoașterea trebuie să fie funcțională, utilă; înveți nu doar pentru „a ști” și a stoca o serie de informații din diferite domenii, ci înveți pentru „a face”, pentru „a folosi” ceea ce știi, pentru „a aplica” ceea ce ai acumulat, în folosul tău și al celorlalți. A ști ce să faci cu ceea ce ai învățat este dezideratul major al învățământului modern [2, 4].

Dacă în învățământul tradițional principalele metode le constituie conversația, expunerea, demonstrația, metodele centrate pe profesor, transmiterea de cunoștințe, învățământul modern solicită aplicarea metodelor active și interactive, a celor care dezvoltă gândirea critică.

Studentul este mai mult avantajat dacă dispune de metode moderne de predare, ținând cont de faptul că instituția îl formează pentru viață, eventual pentru un viitor loc de muncă. Studentul se adaptează unor anumite cerințe, iar dacă el a fost format prin metode tradiționale, cu greu s-ar acomoda la un loc de muncă unde cerințele sunt de tip modern.

Prin urmare, considerăm că o lecție de limbă străină trebuie să devină „o aventură a cunoașterii” în care studentul să participe activ, să fie implicat în procesul de predare, de învățare și de evaluare, încât disciplina să devină autodisciplină a muncii și interesului, asigurată de satisfacția cooperării. Rolul profesorului va fi mai mult cel de stimulare și dirijare; el trebuie nu doar să organizeze spațiul și activitatea, ci și să participe alături de studenți la elaborarea cunoștințelor; să servească drept model în legăturile interpersonale și să încurajeze interacțiunile cooperante dintre studenți.

În acest context, inovația prin intermediul noilor tehnologii în învățarea limbilor străine înseamnă a căuta strategii mai eficiente de predare decât cele folosite în prezent. Cercetările realizate în acest domeniu sugerează ideea că predarea gramaticii și a vocabularului nu sunt suficiente și nu conduc la formarea unor competențe lingvistice de comunicare profesională în limba engleză [1, p.15].

G.Nagaraj, în lucrarea *English Language Teaching: Approaches, Methods, Techniques*, susține că o programă analitică/curriculumul disciplinar cu scop comunicativ va pune în prim-plan studentul, având următoarele caracteristici:

- va fi formulată cu scopul de a ajuta studentul să atingă competențe comunicative, ceea ce înseamnă să folosească corect limba;
- ținta principală este studentul, profesorul fiind intermediarul între cunoștințele teoretice și student;
- curriculumul disciplinar bazat pe comunicare, ceea ce valorifică materiale autentice;
- sarcinile didactice elaborate sunt orientate spre un scop;
- activitățile comunicative au scopul de a face studentul fluent și corect în utilizarea limbii țintă [6, p.44].

Considerăm că pentru implementarea cu succes a activităților comunicative este necesară dezvoltarea curriculumului cu scop comunicativ. În opinia lui D.Nunan, curriculumul este un concept complex și un termen utilizat în mod diferit [8, p.14]. Potrivit lui L.Stenhouse, acesta include:

a) **în planificare:** principii de selectare a conținutului; principii de dezvoltare a strategiilor de predare; principii de a lua decizii referitor la secvență; principii de a diagnostica abilitățile studenților;

b) **în studiul empiric:** principii de studiere și evaluare a progreselor făcute de studenți; principii de studiere și evaluare a progreselor cadrelor didactice universitare; ghiduri de implementare a diferitelor curriculumuri;

c) **în relația de justificare:** formularea intenției sau a scopului curriculumului accesibil în scrutinitatea critică [2, p.5].

Predarea comunicativă, spre deosebire de alte strategii de predare, este interpretată diferit de către experții în domeniu. Potrivit lui M.Asalam, această strategie este rezultatul nemulțumirii pe care au exprimat-o profesorii față de metodele tradiționale de predare a limbilor străine, axate mai degrabă pe produs decât pe procesul de învățare a unei limbi [6, p.54]. În opinia lui J.C. Richards, *scopul strategiilor comunicative este de a dezvolta competențe de comunicare* [7, p.155].

Având în vedere cele relatate mai sus, considerăm că trebuie să apelăm la *teoria limbii ca comunicare*, de unde, în opinia lui G.Rickheit și H.Strohner începe, de fapt, abordarea comunicativă în predarea unei limbi [2, p.17], scopul fiind a dezvolta ceea ce D.Hymes (1972) a numit „**competență comunicativă**”. D.Hymes a inventat acest termen cu scopul de a face un contrast între limbă ca mijloc de comunicare și **teoria competenței** dezvoltată de N.Chomsky, care susținea că prima preocupare a teoriei lingvisticii este prezența unui ideal emițător-recipient aflați într-o situație de conversație absolut omogenă, care își cunosc limba perfect și care nu sunt afectați de condițiile gramaticale irelevante, precum limita de memorie, distracție, lipsă de concentrare, interes și greșeli [7, p.3]. Pentru N.Chomsky esența teoriei lingvistice este de a caracteriza abilitățile abstracte pe care le posedă emițătorii, cu ajutorul cărora pot să formuleze fraze corecte din punct de vedere gramatical. D.Hymes consideră steril acest punct de vedere în ceea ce privește lingvistica, susținând că teoria lingvistică necesită a fi văzută dintr-o perspectivă mult mai largă, unde ar fi vizate atât comunicarea, cât și cultura. Teoria lui D.Hymes despre **competența comunicativă** este o referire la ceea ce ar trebui să cunoască emițătorul pentru a fi competent în **actul** comunicării. În opinia lui D.Hymes, o persoană care dobândește **competența comunicativă** obține în același timp atât cunoștințe, cât și abilitatea de a folosi limba în diferite contexte. Autorul sugerează că competența lingvistică este numai o componentă a competenței comunicative. Analizând opiniile lingviștilor, observăm că aceștia tratează diferit teoria limbii, contribuind, indirect, la orientarea spre *tehnologiile comunicative de predare a limbii engleze*. Un alt teoretician, demn de a fi citat pentru punctul său de vedere în ceea ce privește **natura comunicativă a limbii**, este H.Widdowson, care, în lucrarea *Teaching Language as Communication*, prezintă o perspectivă a relației dintre sistemele lingvistice și valorile lor comunicative în text și discurs [4, p.78], centrându-se asupra **actului comunicativ** și punând accentul pe abilitatea de a folosi limba în diferite scopuri. Constatăm că **natura comunicativă a limbii**, despre care ne comunică H.Widdowson, este o combinație a **teoriei comunicative** dezvoltate de N.Chomsky și a **competenței comunicative** a lui D.Hymes.

Diferența dintre metodele tradiționale de predare-învățare-evaluare a limbilor străine și abordarea comunicativă rezidă, în opinia lui J.Harmer (2001), în diferența dintre următoarele două contexte: **a învăța limba pentru a o folosi și a folosi limba pentru a o învăța**. F.Boers și S.Lindstromberg (2008) susțin că dezvoltarea treptată a vocabularului (care, în opinia lui I.Coteanu ș.a., nu este încă suficient explorat) în limba străină studiată este partea fundamentală a procesului de învățare a unei limbi străine.

Prin **metoda comunicativă** studenții folosesc limba în comunicarea reală, în situații concrete și astfel o învață, prin metoda tradițională. Însă, studenții doar acumulează cunoștințe pe care urmează să le folosească apoi în anumite situații de comunicare. Comunicarea într-o limbă străină depinde nu atât de cunoștințele individului în domeniul limbii respective, cât mai ales de capacitățile acestuia de a le utiliza. De subliniat faptul că, într-o limbă străină, forma orală sau scrisă, comunicarea e posibilă doar dacă persoana deține o bună **competență comunicativă**. Luând în considerare ideile anterior expuse, susținem opinia lui J.Richards, potrivit căreia predarea comunicativă nu este o metodă de predare cu activități bine stabilite în clasă, ci o strategie a fiecărui profesor în parte [2, p.83]. Scopul predării comunicative este de a echipa studenții cu abilitatea de a comunica [7, p.1]. Prin urmare, ajută studenții să obțină competență comunicativă [2, p.69], iar activitățile de predare și învățare durează atâta timp cât studenții sunt implicați în diferite procese comunicative, cum ar fi schimbul și negocierea diferitelor informații [id., p.76]. În această ordine de idei, aderăm la punctul de vedere al lui J.Richards & T.Rodgers (2001) referitor la predarea comunicativă, completându-l cu punctul de vedere al lui W.Littlewood, care afirmă că comunicarea este un mijloc de învățare a unei limbi prin care studenții învață, inconștient, regulile gramaticale în practica comunicării [7, p.1].

J.Richards și T.Rodgers subliniază că „**predarea comunicativă**”, mai degrabă decât „practicarea competențelor lingvistice”, este o modalitate mai bună de a învăța o limbă străină [8, p.72], implicând studenții în comunicare. În principiu, profesorul acționează ca un facilitator și un participant independent [id., p.77] și toate materialele de predare au, în primul rând, ca scop „promovarea comunicării” [id., p.79]. Astfel, toate cele patru deprinderi ale cunoașterii unei limbi sunt învățate într-un mod integrat. K.Morrow (1977) diferen-

țiază șapte trăsături de bază ale situației comunicative. Autorul face referire la: (a) comunicarea bazată pe interacțiune, (b) imprevizibilitate, (c) context, (d) performanță, (e) autenticitate, (d) scop, (e) comportament.

Astfel, literatura în domeniu relevă o serie de avantaje referitoare la predarea comunicativă a limbii: se axează mai mult pe „comunicarea sensurilor” [7, p.16] și mai puțin pe formele lingvistice care urmează a fi învățate; prin urmare, se face posibil un transfer de cunoștințe și abilități din sala de clasă în lumea reală [7, p.78-79]; prevede „practicarea tuturor capacităților de folosire a unei limbi” [7, p.17]; activitățile în clasă sunt adesea concepute să se concentreze asupra sarcinilor de completare care sunt dirijate prin intermediul limbajului sau prin schimb de informații; altfel spus, „aceste activități creează condițiile în care studentul se angajează într-o utilizare deliberată a limbii” [4, p. 33]; motivația studenților pentru învățare este „mai stimulată”; permite acestora să învețe limba engleză în mod natural; poate „crea un context ce susține învățarea” [7, p.17].

În același timp, analiza literaturii de specialitate a permis constatarea anumitor dezavantaje rezultate din predarea comunicativă: în primul rând, „nu este posibil de a simula toate comportamentele comunicative la ore” [7, p.79]; o gamă largă de funcții ale comunicării nu sunt realizate; nu contează cât de autentice sunt activitățile de comunicare, cele mai multe dintre ele sunt departe de situațiile din viața reală; în al doilea rând, deoarece este prevăzută dezvoltarea simultană a celor patru dimensiuni ale cunoașterii unei limbi străine (lectura, scrierea, audierea și vorbirea), rolul profesorului este mai puțin dominant în predarea comunicativă, iar, ca rezultat, studenții pot avea dificultăți în realizarea sarcinilor didactice. E.Mes consideră că *principalele dezavantaje ale predării comunicative* sunt: (a) poate fi abordată numai de profesori foarte competenți în domeniul limbii engleze; de multe ori există posibilitatea ca profesorul să nu poată explica un anumit cuvânt sau îmbinare de cuvinte, din cauza că nu se permite folosirea limbii materne; (b) pune accent pe comunicarea orală, scrisul și lectura nefiind îndeajuns dezvoltate; (c) metoda nu poate avea succes în cazul în care în aceeași grupă există studenți cu diferite niveluri de cunoaștere a limbii străine; (d) nu poate fi folosită pentru începători [3, p.56].

În această ordine de idei, remarcăm faptul că până în prezent nu există o metodologie specifică recomandată predării limbii engleze. Așa cum am demonstrat mai sus, cele mai multe cercetări sugerează utilizarea unei game largi de strategii.

Punctul terminus al cursului trebuie să aibă în vedere răspunsuri la întrebarea „cum putem îmbunătăți activitatea?” Nu este suficient să constatam, trebuie să mergem mai departe și să dezvoltăm demersurile întreprinse și pe cele viitoare, să îmbunătățim activitatea, să informăm participanții asupra rezultatelor obținute și asupra a ceea ce este de făcut mai departe (programe compensatorii/programe de progres). Evaluarea este inseparabil legată de proiectare, deoarece, pe de o parte, programul de instruire și educare trebuie să prevadă criteriile, indicatorii de performanță, instrumentele pentru control și, pe de altă parte, rezultatele evaluării constituie baza reluării procesului instructiv-educativ. Este importantă stabilirea, încă din faza de proiectare, a tipurilor de efecte urmărite la studenți și conștientizarea de către aceștia a așteptărilor din partea lor, a felului cum vor fi evaluați, a criteriilor de evaluare, fapt care le va stimula motivația și le va dezvolta competențele de autoevaluare.

Referințe:

1. Bradea L.-O. Integrarea limbilor străine în educație și instrucție. - Cluj-Napoca, 2000.
2. Cadru European Comun de Referință Pentru Limbi: învățare, predare, evaluare. - Chișinău: Tipografia Centrală, 2003.
3. Chomsky N. Current Issues Linguistic Theory. - London, 1964.
4. Coles M., Oates T. Cedefop. European reference levels for education and training. An important parameter for promoting credit transfer and mutual trust (study commissioned to the QCA, London). Luxemburg: Office for Official Publication of the European Communities, 2004.
5. Descy P., Tessaring M. Cedefop. Training and learning for competence. Second report on vocational training research in Europe: executive summary. Luxembourg: Office for Official Publication of the European Communities, 2001.
6. European Commission. Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning. Commission staff Working Document. - Brussels, 2005.
7. Ionescu M., Radu I. (coord.). Didactica modernă. Ediția a II-a revizuită. - Cluj-Napoca, 2001.
8. Pănișoară I.-O. Comunicarea eficientă. Metode de interacțiune educațională. - Iași: Polirom, 2003.

Prezentat la 21.11.2012