

**ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
В АСПЕКТЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА С ОПОРОЙ НА
СЕМАНТИКУ**

БАЗАРОВА В.І.

Национальный фармацевтический университет

Если поставить в один ряд два термина „грамматика” и „коммуникативный подход”, то это предполагает проблему совместимости двух понятий. Приверженцы „структурного” подхода к содержанию методик усмотрели бы в этом несовместимость, так как в рамках программы коммуникативного типа грамматические данные (понятия), представленные „в беспорядке”, не могут быть усвоены обучаемыми. Последние нуждаются в том, чтобы им грамматику подавали поэтапно. Такая подача их „успокаивает”, гарантирует „некоторую безопасность” и позволяет „знать” *passe composé*, например, или партитивный артикль уже потому, что они их “видели, встречали”, при этом обучаемые точно знают, в каком месте предполагаемой методики и с помощью каких упражнений они их “выучили”.

Предложения, касающиеся того, чтобы рассматривать грамматику под углом семантики, еще более усугубили проблему. Ведь не существует грамматической традиции подобного типа, а сама грамматика очень часто воспринимается как некая сумма неизменных знаний и имеет несколько теологический статус неприкосновенности. В этом смысле желание переосмотреть её метаязык и её статус напоминает святотатство, т. е. недопустимо.

С учётом последнего постараемся показать в рамках коммуникативного подхода:

- как, с нашей точки зрения, можно рассматривать в наше время “грамматику для обучающегося”,
- как и посредством каких наполнений (план содержания) она может быть представлена,
- какими способами и приёмами можно ею овладеть.

Почему семантическая грамматика?

Коммуникативный подход несовместим с абсолютно любым описанием языка. Если принять, что базовый постулат заключается в том, что “общаться, вступать в акт коммуникации” – это обмениваться смыслом, то грамматика должна рассматриваться как проводник смысла в той же мере, что и лексика.

Но принятие семантической точки зрения предполагает в большинстве случаев радикальное изменение тех представлений, которые можно иметь о грамматике. Одно дело принять формальную точку отсчета, а затем дать те значения, которые имеют формы, совсем другое – решить, что форма, которой обучают, будет изначально ассоциироваться со смыслом, так как она будет представлена в своём семантическом контексте. В первом случае можно говорить о семасиологической грамматике (которая идёт от формы к смыслу), а во втором случае – об ономасиологической грамматике (которая отправляется от смысла, чтобы прийти к форме). Именно в последнем типе грамматики нуждается студент, обучающийся иностранному языку. Найдётся не очень много авторов, предпринявших попытки создать ономасиологические грамматики, однако студент, изучающий иностранный язык, изначально имеет коммуникативную интенцию концептуального характера и должен выразить эту интенцию с помощью форм, которые ей соответствуют: он находится в ономасиологической

ситуации, что отнюдь не означает, что ему не пришлось сначала поставить себя в семантическую ситуацию, чтобы расшифровать смысл.

Задержка в обучении грамматическим смыслам возникает в тех случаях, когда ономаσιологический подход к грамматике отсутствует на первых этапах обучения, в таком случае студент избегает употребления тех слов, которые он со всей ясностью не понимает (определенные артикли и партитивные артикли). Более того, часто он приравнивает значения грамматической формы к тем значениям в родном языке, которые имеют аналогичное означающее (*le passé indéfini* из английского языка воспринимают как *le passé composé* из французского, а *l'imparfait* воспринимают как *le prétérit*, когда речь идёт об англофоне). Традиционный метаязык бесполезен, т. к. он разнороден, а если он и семантивен, то является проводником омыслов, которые не могут быть поняты обучающимся. В самом деле, слова “*indéfini*” или “*imparfait*” (в основе которых семантический критерий) и слово “*passé composé*” (в основе которого формальный критерий) никак не способствуют тому, чтобы появился какой-либо смысл, который соответствовал бы употреблению форм. Построение смысла обучаемым носит эволюционный характер, не может происходить сразу же, но может быть облегчено, если отправляется от семантики и не обусловлено особым метаязыком. Построение смысла является результатом работы самого обучающегося при поддержке со стороны партнёров по классу, а потому оно должно происходить посредством слов обиходной речи, той речи, которая ему (обучающемуся) понятна.

Изучать грамматику – это строить для себя представления.

“Представление” в данном случае следует понимать в значении понятийного второго плана, невербализованного плана, который позволяет говорящим на данном языке выбрать форму, подходящую для передачи их мысли, и при этом не прибегать к выученному правилу. Пятилетний ребё-

нок, который никогда специально не занимался грамматикой, вкладывает смысл в *imparfait*, в *passé composé*, в *conditionnel*. Это представление принимает более или менее оформленный вид в этом возрасте, а происходит это в процессе языкового онтогенеза, на котором мы здесь не будем останавливаться. Обучение грамматике родного языка, предполагаемое в учебном заведении, не ставит перед собой цель научиться говорить или понимать язык, это скорее тренинг в анализе, в формировании понятия о явлениях своего собственного языка, это формирующая, познавательная деятельность, она похожа на деятельность лингвиста. Проблема при обучении иностранному языку заключается в том, что преувеличивается значение учебных упражнений, содержащих формы, в ущерб упражнениям, дающим представления. Существуют аспекты грамматики, которые имеют отношение к наблюдению за формами и их местом в синтаксической цепочке. Подобный тип правила приобретает в основном в результате многократного продуцирования, которое тренирует навыки запоминания. В таком случае, почему столько упражнений там, где минимальна их целесообразность, если не сказать, что она стремится к нулю, и при этом так мало упражнений, которые позволили бы приобрести представления?

Настаивая на подходе, дух которого зиждется на смысле, нашу мысль можно было бы выразить фразой-слоганом: против “произвольного”, за “мотивацию” грамматических означающих. Известно, что, чем больше обучение наполнено смыслом, тем больше у него шансов быть удачным. Речь идёт о том, что чем больше обучение наполнено смыслом, тем больше у него шансов быть удачным. Речь идёт о том, чтобы привить преподавателям и ученикам рефлексии анализа совокупности изучаемых явлений, касающихся ограниченной зоны языка, произвольность которой, на первый взгляд, полная.

В результате анализа часто можно отметить появление “больших” тенденций, которые делают “произвольное” немного более “мотивирован-

ным”. Подобное упражнение не является гарантией в плане обучения, так как некоторые обучающиеся в основном доверяются своей “дискурсной памяти” (речевой памяти), но если существует место, где происходит размышление о языке, то это в классе, в аудитории.

Подача наполнений (содержания) или функциональное “продвижение”

Напомним, что коммуникативный подход Совета Европы рассматривается как “функционально-понятийный”, т. е. он не только понятийный, но и функциональный. Интерес – рассматривать формы языка как нечто, выполняющее функции, а не являющееся только проводником смысла, – больше находится на уровне подачи наполнения (содержания), нежели обучения грамматике.

Коммуникативный подход позволяет создавать некие единства, в которых существует связь между “вводом” данных и “выводом” посредством коммуникативных задач. И в этом плане он предоставляет ученикам возможность создавать для себя миникомпетентность в конкретной области обмена.

Существует некоторая “прагматическая логика” в том, чтобы объединить три функции в ситуации, касающейся покупок, а именно: спрос (заявка) на объект/предмет, количественное исчисление и характеристика объекта/предмета. Грамматические элементы изучаются в той ситуации, в которой у них есть шанс появиться, они составляют грамматические минипарадигмы. Это означает, что грамматика была отобрана, что в этих минипарадигмах можно обнаружить некоторые закономерности, а коммуникативные задачи и практика делают усвоение более прочным. Такие минипарадигмы могут заменить традиционные грамматические упражнения. Устанавливается некий мост между ситуацией и грамматикой, при этом удаётся избежать произвольного соединения грамматических элементов, ко-

торые необходимо было бы “пристроить” любой ценой в любой ситуации только потому, что их предписано выучить. Грамматика обслуживает коммуникацию. Это влечёт за собой некий отбор, его необходимо принять, во всяком случае, на первом этапе. Например, нет необходимости в том, чтобы учить все трансформации партитивности (выражение частичности) с любым глаголом и в любом лице. Целесообразно выучить: “*il n’y a plus*” – “*Je n’en veux pas*” – “*J’en prendrai*” – “*J’en voudrais*”, но не “*Il ne lui en donne pas*” “*Il en achète*”, – формы, которые относятся не к спросу (заявке), а к описанию ситуации.

Грамматика и коммуникативное обучение

Коммуникативный подход к изучению языков не должен ограничиваться способом подачи наполнения (содержания), термин скорее должен распространяться на практические занятия в аудитории, т. е. необходимо стремиться к изучению грамматики посредством взаимодействия и дискуссии между учениками по поводу правил языка. Если действительно существует естественное общение на уроке языка, то это то, во время которого обсуждают проблемы, связанные с языком.

Грамматика как некий взгляд на язык

Если допустить принцип, что правило – это вопрос точки зрения, некий взгляд на язык, а грамматик столько же, сколько и грамматистов, то желательно предоставить ученику речевые образцы для ознакомления и анализа для того, чтобы у него возникла собственная точка зрения. Взгляд на язык зависит не только от задачи того, кто наблюдает (грамматист или обучающийся), но также и от знаний, которые у него есть о дискурсе (речи). С точки зрения обучающегося, на первом этапе обучения, когда знание дискурса носит ограниченный характер, формулирование или осознание правила может быть нечетким и расплывчатым, т. к. этого достаточно,

чтобы отвечать требованиям момента. Более того, как известно, знание правила может быть имплицитным или эксплицитным, в зависимости от стиля (способа) познания обучающегося: некоторые нуждаются в том, чтобы формулировать правила, другие больше доверяют своей памяти и чувству языка. Со временем обучающиеся по-новому оформляют представления о правилах, которые на начальном этапе ими воспринимались более или менее расплывчато. Этапы усвоения прогнозируемые, они требуют времени. Замкнуть процесс – это тот путь, который может привести учеников к более или менее стабильным знаниям, позволяющим им сдавать экзамены, однако такой процесс не обеспечивает прочного усвоения.

Семантическая теория как проводник

Если теория и ставка на анализ семантического плана нам кажутся предпочтительными, то только потому, что они позволяют более простое и экономное формирование понятий о грамматических явлениях, т. к. относительно легко выражать средствами обиходного языка термины, которые соотносятся со смыслами, т. е. с общими понятиями, которые доступны всем. Есть и еще одно существенное обстоятельство: наблюдения указывают на то, что это естественный способ, как раз тот способ, которому ученики отдают предпочтение, когда требуется спонтанно объяснить правило употребления форм. Обучающиеся почти никогда не пользуются объяснениями дистрибутивного типа (употребление в зависимости от контекста), они сразу же обращаются к смыслу форм, иногда хотят представить понятия визуально, пользуясь языком жестов.

Путь к усвоению

Чтобы подвести некоторые итоги, бегло представим основные этапы обучения грамматике при коммуникативном подходе.

1. Фаза открытий.

С опорой на тексты ученики постепенно подходят к тому, чтобы вывести правило к конкретному грамматическому пункту: признаки прилагательных, место местоимений, окончания глаголов и т. д.; упражнение, направленное на “открытие”, безусловно, может относиться как к значениям, так и к формам.

2. Фаза совместной и взаимной корректировки.

Чтобы усвоение состоялось, необходимо, чтобы рассуждение о формах было также возможно в момент речевого продуцирования, при этом преподаватель не прерывает свою работу в плане продуцирования. Этот вид работы является фундаментальным для усвоения, т. к. позволяет обучающимся проверить свои предположения и откорректировать правила. Часто ученики обнаруживают ошибки там, где в действительности их нет, и это очень полезно для всей аудитории: тот, кто оставлял проблему без всякого внимания, видя, что она затронута, извлекает пользу из обсуждения; тот же, кто владеет правилом и может предложить другим своё объяснение, находит в интеллектуальном упражнении свой интерес, а именно: проявить компетентность в равной мере полезно и тогда, когда она позитивна, и тогда, когда она негативна. В таком случае преподаватель как исключительный корректор уступает место ученикам. Правильные ответы он предполагает только в том случае, если аудитория их не нашла.

Фаза синтеза

Она может относиться ко всему ограниченному грамматическому объему, который нуждается в обобщении, синтезирующем предварительные рассуждения. Естественно, эти моменты синтеза вступают в силу только после работы, направленной на оформление понятий. Этапы, из которых складывается синтез, могут дать ученикам понятийные эквиваленты, целесообразность которых будет зависеть от “состояния (уровня/качества) их правил”.

В качестве заключения скажем, что в случае, когда обучение происходит в аудитории, грамматическое описание, выбранное на начальном этапе, обуславливает компетентность обучающегося. Поэтому важно, чтобы описание было понятным, т. е. содержащим конкретный смысл. Оказывается, что коммуникативный подход, заключающийся в том, чтобы обсуждать смысл, особенно подходит к подобному типу описания. Остаётся только освободить занятия по языку от грамматического “продвижения”, чтобы изучить, с одной стороны, закономерности в плане усвоения, а с другой – способы устранения разницы в ритме усвоения разными учениками. Это позволило бы предлагать новые “пути продвижения” и перегруппировку по ходу, а также упражнения для закрепления и поправки к правилам с учётом их адаптации к различным проблемам.

ГУМАНІТАРНА ОСВІТА – ПРОЦЕС ГУМАНОЦЕНТРИЧНОГО ТА КУЛЬТУРОЦЕНТРИЧНОГО НАВЧАННЯ

БЕРЕСТОВА А.А

Національний фармацевтичний університет

Професійна самореалізація особистості залежить від її професійної компетентності, рівня професійної спрямованості, уміння адаптуватися, реалізувати свої здібності, бути мобільною в професійному самовизначенні. Навчальний процес у вищій школі має бути спрямованим на формування особистісних якостей майбутнього фахівця задля створення потреби в професійній самоактуалізації. Фактором, що забезпечував би ефективне