

МЕТОДИКА

ГРАММАТИЧЕСКИЙ И ЛЕКСИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ НЕРОДНОМУ ЯЗЫКУ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕКСТАХ ПО ИСТОРИИ

Р.С. ПЕТРОСЯН

АрГУ

Обучение иностранному языку на историческом факультете имеет свою специфику. Это, прежде всего, объясняется теми целями, которые соответствуют специфическим потребностям студентов. Для интенсификации процесса обучения необходимо учитывать все лингвистические, экстралингвистические, психологические и другие факторы. Кроме соответствующих факторов, важно выяснить конкретно, почему студенты изучают иностранный, напр., английский, т.е. какие профессиональные потребности у них существуют, где, в каких условиях следует организовать учебный процесс и какие потенциальные возможности имеет этот процесс, когда обучение происходит в каком-то временном отрезке, и как можно распределить это время.

Немаловажным представляется содержание обучения, т.е. необходимо определить, что изучать, какие аспекты языка рассмотреть. В этом смысле четко

определяется уровень языковых и речевых навыков и умений и те темы, которые представляются в течение этого курса.

Следующий вопрос касается не только методики, но и методологии изучаемого курса.

Известные авторы ESP Том Хатчинсон и Алан Вотерс (Tom Hutchinson and Alan Waters) с этой целью выделяют только языковое описание основной теории, лежащей в основе этого курса, по анализу потребностей (Needs analysis).

Любопытно то, что эти авторы избегают термина "communicative" ввиду того, что он стал модным словом, как "democracy" или "freedom"[1, 231]. Несмотря на это, мы исходим при отборе лексико-грамматического материала из коммуникативных принципов, применительно к ESP.

Стратегия исследования, которую они выбирают, интересна еще и тем, что исходят при рассмотрении терминов "approach" подход, "method" метод не с точки

зрения языка, а из особенностей обучения языку. В этом плане только теория обучения обеспечивает базу методики.

Грамматический или лингвистический аспект обучения английскому языку при соответствующем отборе профессионально-ориентированных текстов по истории Армении ESP предполагает учет опыта и традиции применения лингвистического знания в области методики преподавания иностранных языков вообще и ESP, в частности. Это объясняется, прежде всего, тем, что традиционная грамматика, исходящая из грамматики латинского и греческого языков, и структурная грамматика способствовали развитию ESP прямо и косвенно.

Как известно, до Второй мировой войны успехи в области методики преподавания иностранных языков определили, прежде всего, развитие новых направлений структурной лингвистики. В структурной лингвистике важно было то, что в определенных структурных рамках можно было варьировать словами, генерируя при этом разные значения. Именно метод языкового анализа дал возможность методистам придумать подстановочные таблицы "substitution tables", которые послужили типичным средством объяснения

грамматических конструкций (patterns).

В разработанной нами методике в рамках грамматического и лексического материала исторических текстов на начальном этапе обучения грамматике и лексике предлагаются подстановочные упражнения "substitution tables".

Кроме подстановочных таблиц, под воздействием структурной лингвистики методисты использовали подстановочные схемы (substitution syllabuses), которые представляются в виде таблиц грамматических форм.

Для разработки методики большое значение имеют интенсификации работы над профессионально-ориентированным текстом, лингвистическая концепция Н. Хомского, в частности, новые методы трансформационного анализа.

Если на начальном этапе достаточно продуктивными представляются подстановочные таблицы и схемы, то на следующем – более эффективным, представляются принципы выделения Н. Хомским глубинного и поверхностного уровней значения предложения или целого высказывания, текста. По мнению Т. Хатчинсона, Н. Хомский впервые восстановил идею о том, что язык управляется правилами. [1,27] Но для ESP важна концепция Н. Хомского в плане разли-

чения Performance (поверхностных структур) и Competence (правил глубинного уровня). Примечательно то, что различие Performance и Competence имеет большое значение именно для развития коммуникативных умений. Здесь следует выделить концепцию Хаймс (Hymes, 1972), согласно которой компетенция (Competence) состоит не только из набора правил для формирования грамматически правильных предложений, но и знания, когда говорить "да", когда говорить "нет", что говорить, где и в какой манере. [1,28]

Для хорошего понимания и воспроизводства профессионально-ориентированного текста представляется целесообразным проводить (register) стилевой анализ. Этот метод следует применять не только при отборе текстов, но и при отборе лексико-грамматического материала, то есть автор соответствующего курса отбирает тексты, исходя из особенностей стилевого анализа. Важно не только определить, какие стилистические особенности имеет данный текст, но и ознакомить студентов теми стилистическими средствами, знание, выявление и использование которых способствует лучшему пониманию и воспроизводству текста.

Стилевой анализ выявляет, во-первых, отношение студентов к тексту, в частности, формаль-

ный он или неформальный, письменный или устный, самодостаточный или зависит от контекста. Во-вторых, register analysis дает возможность не только определить разные стили текстов, но и программные разделы при отборе изучаемых тем, несмотря на то что, согласно Кофе (Coffey), стилистический анализ не может быть использован как принцип или база отбора, так как нет существенных способов /методов/ для различения языка наук от других видов языка. [1,30] В методике ESP уже давно придается большое значение видам и способам анализа профессионально-ориентированного или учебного текста. С точки зрения функциональной грамматики, необходимо выявить в коммуникативном акте направленность и содержание социального поведения, т.е. выявить интенцию, намерение говорящего или пишущего, например, когда советуют, предупреждают, угрожают, описывают.

В отличие от функционального подхода, понятийный подход помогает выявить способы мышления. [1,37]

Отсюда следует, что функциональный подход является отражением социологического знания и его преломления в методике ESP, а понятийный подход – суть психологического аспекта. Фактически, действительность

невозможно описать, объяснить, определить без таких категорий, как время, частотность, продолжительность, залог, число, количество, качество и т.д. [1,11]. Как известно, функциональный подход к преподаванию языка стал широко применяться с 1970 г. Именно в эти годы усилиями Совета Европы были предложены новые программы по изучению разных языков.

Суть сдвига новых методических программ заключается в том, что методисты стали рассматривать основные вопросы языковой политики не с точки зрения структурного подхода, а с точки зрения функционального и понятийного подходов. Основной целью студентов является не усвоение грамматического материала, а использование тех знаний, которые уже у них сформированы.

На основании изучения методических программ Дж. Юра и Г. Латоре (Ewer, J. and Latorre, G.) можно сказать, что функционирование программы основывается на использовании языка, в отличие от структурных программ, где на первый план выступает форма. [1, 32]

Исследование вышеуказанных подходов выявляет не только преимущества, но и недостатки в том плане, что в функциональных программах или схемах отсутствуют определенные, сфор-

мированные принципы организации процесса языкового знания. С одной стороны, функциональные и структурные схемы и программы дополняют друг друга, с другой, - первые почти всегда заменяют вторые.

Как было сказано выше, поэтапный подход к изучению языка позволяет ученым рассматривать основные этапы обучения языку.

Structure + context = function

Использование предлагаемой Сюзан Норман структурно - функциональной схемы на историческом факультете доказало свою продуктивность, особенно на начальном этапе эксперимента. Детальный анализ этой программы (здесь под программой мы понимаем не только методическую, но и исследовательскую программу) показывает, что ее структурную часть можно в общей сложности не изменять, так как она представляется в виде грамматических структур. Самой собой разумеется, что меняется ее лексическая часть и вместе с тем относящиеся к бизнесу /работы, страны/ предлагаемые исторические темы, особенно из истории Армении вообще и из новой истории Нагорного Карабаха. Конкретизация тематики исследования объясняется, прежде всего, тем, что на первый план выступают потребности студентов. Здесь четко выделя-

ются познавательные, общенаучные, культурологические и индивидуальные потребности.

Отсюда принципиально важно четко определить все темы, все подтемы изучаемого материала, и если грамматический материал отбирается по традиционным схемам и программам, то лексический материал – исходя из психологических и психолингвистических особенностей учебного процесса.

Описанная программа не представляется полной без дискурсивного анализа. По сути, данный анализ является логическим развитием и результатом функционального и понятийного анализа. В дискурсивном анализе обращается внимание, прежде всего, на значение слов в контексте, так как именно контекст в основном создает значение.

Более того, можно говорить не только об отборе лексикограмматического, но и психолингвистического минимумов. Принципиально важно четко определить, какие виды анализа /структурного, функционального, понятийного, дискурсивного/ могут быть успешно применены в ESP, в частности, в процессе преподавания английского языка на историческом факультете в РА и в Арцахе, так как вид анализа текста предопределяет характер отбора языкового материала.

Эффективность учебного процесса обеспечивается еще и тем, что четко определяются уже имеющиеся знания студентов. Знания и опыт студентов можно охарактеризовать не только с точки зрения их познавательных интересов, но и с точки зрения эмоционально-волевого состояния. По сути, процесс обучения иностранному языку рассматривается не только в проблемной, но и в эмоциональной плоскости.

Очевидно, что познавательные потребности и интересы не могут быть в должной мере удовлетворены без создания и решения соответствующих проблемных ситуаций. Не секрет, что в рамках советской, западной методической и дидактической традиций успех и положительные результаты обучения иностранному языку обеспечиваются в учебном процессе решением студентами больших проблем.

В этом ракурсе методисты большое внимание уделяют эмоциональному опыту студентов. Согласно когнитивной теории, учащиеся учатся, если они активно вовлечены в учебный процесс и заинтересованы в учебе. Важно создать положительные эмоции в учебном процессе. Это не значит, что предлагается избежать решения трудных задач, преодолеть соответствующие познавательные, эмоциональные и

другие трудности. Необходимо учитывать основные факторы для создания положительной, эмоциональной учебной ситуации, постоянного учебного настроения в учебном процессе.

По мнению тех же авторов, взаимоотношения познавательного и эмоционального аспектов являются залогом успеха. Фактически речь идет о положительной, в эмоциональном плане, учебной атмосфере. Очевидно, что без соответствующей мотивации непредставляется возможным ожидать хороших результатов. Изучая особенности мотивации в учебном процессе, Р.С. Гартнер и В.Е. Ламберт (Gardner, R.C. and Lambert, W. E., 1973) различают две формы мотивации: инструментальную и интегративную: "Инструментальная мотивация является результатом внешней потребности. Студенты изучают не потому, что хотят, а потому, что нуждаются в нем. Им нужно пользоваться разными источниками, или они прекрасно понимают, что язык нужен для осуществления разных операций: покупка и продажа товара, сдача различных тестов и экзаменов, деловые контакты и т.д. Потребности варьируются, но важным фактором является то, что мотивация имеет внешний характер."

Инструментальная мотивация, с другой стороны, заклю-

чается в том, что студенты хотят быть членом той языковой общины, которая использует специальный язык. Это больше порожаемое желание, чем внешняя потребность, навязываемая извне.[1, 48] Здесь интересно то, какие результаты дает этот подход, если мы применяем его в процессе изучения английского языка студентами исторического факультета Арцахского государственного университета. В отличие от французско-говорящих канадцев-билингвов, арцахские студенты редко являются билингвами, не говоря уже о том, что они до известных событий, до Карабахского конфликта и признания его независимости, являлись в большинстве случаев трилингвами. Несмотря на это, вполне применимы в учебном процессе такие понятия, как "инструментальная мотивация" и "интеграционная мотивация", "внешние и внутренние факторы", "потребность" в плане отнесения этих понятий к внешним и внутренним факторам изучения иностранного языка. Однако здесь появляется множество вопросов относительно того, что арцахские студенты тоже имеют потребность сдавать экзамен по иностранному языку, читать тексты / особенно исторические/ в оригинале. Вместе с тем их возможности ограничены в плане совместного обучения с иностранными студентами.

ранцами, особенно из англоязычных стран.

Что касается интеграционной мотивации в том смысле, что арцахские студенты могут стремиться стать не членами конкретной языковой общины какой-то страны, а какой-нибудь научной общественной общины, какого-либо политического союза, в плане возможности или умения представить свои научные, политические и, конечно, личные интересы. Здесь мы выделяем познавательные, научно-образовательные, политические интересы студентов, исходя из социональных, политических и экономических реалий данного этнического сообщества. Проблема при обосновании подлинной мотивации в данном случае возникает, когда требуется не только сформировать потребности у студентов в обучении иностранным языкам, но и чтобы они были уверены в своих умениях использовать свои знания в перспективе. Выступают на первый план два мотива. Студенты должны не только с удовольствием изучать язык, т.е. получать удовольствие от изучения языка, но и от перспективы использовать полученные знания в будущей творческой и другой деятельности. Короче говоря, проблема повышения эффективности языка заключается в перспективности его изучения. Таким обра-

зом, следует не только преподавателям, но и студентам четко ответить на вопрос, почему они изучают английский язык на историческом факультете. Казалось бы, все студенты в состоянии правильно и логично ответить на этот вопрос. Ясно, что редко кто из студентов отвечает на этот вопрос отрицательно. Здесь проблема заключается в другом. Самый простой опрос показывает, что по характеру и содержанию ответов можно выявить отношение студентов к изучению иностранных языков. Следует выяснить еще один вопрос: как, в какой степени осознают студенты характер мотивации изучения языка? Речь идет о применении сознательного подхода. Однако одно дело – получить удовольствие от процесса обучения, другое – осознавать, как и почему происходит этот процесс. Эти и другие методические установки играют большую роль в разработке соответствующей методики преподавания иностранных языков с использованием профессионально-ориентированных текстов.

В конечном итоге подчеркивается идея о том, что не только ученые, не только учителя и преподаватели, но и студенты должны в общей сложности понимать мотивы, цели и задачи обучения английскому языку.

Хатчинсон четко различает перспективные или предполагаемые потребности /Target needs/ (например, то, что изучающему необходимо делать в предполагаемой ситуации /Target situation/) и учебные потребности (например, то, что ученикам нужно для учебы)[1,54].

Перспективные потребности предполагают не только потребности и желания, но чувства неудовлетворения. Перспективные языковые навыки и умения и уже имеющиеся навыки и умения не могут совпадать. Есть большая пропасть между уже имеющимися знаниями и теми, которые необходимо приобрести.

Примечательно то, что у студентов, кроме потребности изучать иностранный язык, в плане его использования в перспективе, кроме осознания отсутствия того знания, которое нужно для осуществления необходимой успешной коммуникации, появляется желание изучать язык не только для успешного применения в будущей профессии, но и для достижения более близких целей, например "студент" – медик хочет знать иностранный язык, чтобы продолжать учебу в какой-нибудь англоязычной стране; для этого ему нужно сдать экзамен по грамматике, пройти тест или участвовать в конкурсе.

Для отбора эффективных профессионально-ориентирован-

ных текстов на английском языке по истории Армении необходимо собрать информацию о перспективных потребностях. Для этой цели используется анкета (questionnaires), наблюдение, неформальные консультации со спонсорами, учеными и с другими партнерами.

Студентам исторического факультета Арцахского государственного университета и Армянского Государственного педагогического университета им. Х. Абовяна были розданы анкеты, которые содержали следующие вопросы:

1. Для кого нужен иностранный язык?
2. Как вы будете иностранный язык использовать?
3. Где будете применять иностранный язык?
4. С кем будете контактировать, используя данный язык?
5. Где может быть использован изучаемый язык?

Большинство студентов считало, что они изучают иностранный язык для учебы, то есть в учебных целях (40%), 25% – уверены, что иностранный язык им нужен для работы, остальные полагают, что изучение иностранного языка преследует не только чисто познавательные, профессиональные, но и образовательные цели.

Грамматический или лингвистический аспект обучения

английскому языку при соответствующем отборе профессионально-ориентированных текстов по истории Армении предполагает учет опыта и традиции применения лингвистического знания (в частности, структурной лингвистики) в области методики преподавания иностранных языков вообще и ESP, в частности. Многие принципы нашли свое практическое применение в большей части в подстановочных упражнениях.

При отборе коммуникативно-значимых лексико-грамматических образований использование принципов коммуникативного подхода и ESP позволяет:

а) выделить не только языковые, но и речевые единицы на мор-

фологическом, синтаксическом и семантическом уровнях,

б) проводить анализ регистров и дискурса,

в) определить не только грамматические, лексические, но и психолингвистические минимумы (сегмент, предложение, сверхфразовое единство, текст).

Анализ регистров не может быть принципом отбора лексико-грамматического минимума, однако обобщение результатов анализа потребностей, выявление уровня языковой компетенции студентов позволяют сочетать семантические принципы с дидактическими, психолингвистическими принципами при отборе коммуникативно-значимых лексико-грамматических образований.

ЛИТЕРАТУРА

1. English for Specific Purposes. A learning centered approach. Tom Hutchinson and Alan Waters, Cambridge, 1993, 183p
2. **Выготский Л.С.** Собр. соч.: В 6 т. - М.: Педагогика, 1982-1984. - Т.2. - 503с.
3. **Леонтьев А.А.** К психологии речевого воздействия./ Материалы VI Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. - М.: Наука, 1972. - С. 66-74.
4. Communication in the modern languages classroom/ By Joe Sheils. - Strasbourg: Council of Europe Press, 1993 - pp. 45-52
5. Hornby A. S., The Situational Approach in Language Teaching, < English Language Teachings vol. VI, pp. 103/156
6. Larsen _ Freeman, Diane " Techniques and Principles in Language Teaching". Oxford: Oxford University Press, 1986-142p.
7. Learning and teaching modern languages for communication.- Strasbourg: Council of Europe Press, 1988- 266p.