

ОСОБЕННОСТИ, ПРОТИВОРЕЧИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ОВЛАДЕНИЯ ГРАММАТИКОЙ

В последнее время качество владения учащимися грамматическим компонентом речи на английском языке вызывает большие нарекания. Учащиеся искренне переживают, что, не владея функциональными грамматическими особенностями речи, они не могут адекватно пользоваться языком. Преподаватели жалуются, что из-за отсутствия у учащихся грамматических умений и филологического кругозора их речь на английском языке не отвечает требованиям начального этапа обучения в вузе и что на языковых факультетах это оказывает отрицательное влияние на овладение студентами предметами филологического цикла. Естественно, возникает вопрос, как же разрешить проблему. Выдающийся методист, незабвенный профессор Владимир Львович Скалкин говорил: если наблюдается стойкий неуспех в овладении тем или иным материалом, это означает, что проблема в методике, и решение её кроется именно в методах преподавания и не столько в методах, используемых в конкретной группе, сколько в методических тенденциях преподавания, сложившихся в методической науке.

Действительно, всех волнуют ответы на вопросы: должны ли учащиеся затрачивать на овладение грамматикой специальные умственные усилия и время? Если да, то сколько времени? Следует ли овладевать грамматикой осознанно или грамматика может усваиваться самопроизвольно по мере овладения языком? Насколько широким должен быть филологический кругозор студента-филолога? Должна ли грамматика изучаться как отдельный изолированный комплекс знаний, не связанный с остальным курсом иностранного языка, или должна быть с ним связана? И если да, то как?

Ответы на эти важные методические вопросы корнями уходят в глубь веков. Решение их зависит от социального заказа общества в отношении предмета "иностранный язык" и того статуса, который отводится грамматике в процессе овладения им. История дает тому множество примеров.

В лингвистике под грамматическим уровнем языка понимают синтаксические закономерности организации синтагм, предложе-

ний и текстов из слов, а также правила словообразования и формообразования [1: 305]. По мнению подавляющего числа лингвистов и методистов, удельный вес грамматики в процессе овладения речью на иностранном языке чрезвычайно высок, т. к. именно грамматика отвечает за процессы порождения формы слова, за порождение состава синтагмы, за порождение предложения и за связность текста, а значит, без адекватных грамматических умений не могут реализоваться ни устный, ни письменный виды речевого общения. Именно так понимают роль, место и способы овладения грамматикой авторитетные учёные современности. Именно так понимали грамматику древние, которые при помощи грамматического метода обучения античной грамматике на протяжении многих веков готовили блестящих ораторов и высокообразованных людей. Так понимали грамматику и создатели грамматико-переводного метода, с помощью которого на протяжении десяти с половиной столетий им удавалось на основе чтения текстов успешно готовить правящие элиты, аристократию, духовенство, служащих государственного аппарата, ученых и специалистов в области науки и образования во всех государствах Западной Европы. С потрясающей результативностью этого метода до сих пор не может сравниться никакой другой метод в истории методики. В нём социальный заказ общества и статус грамматики в обучении соответствовали друг другу.

К сожалению, то, что широко известно о грамматико-переводном методе (цель — обучение грамматике и принцип преподавания от частного к общему), не полностью отражает его суть. Именно из-за этого весьма неглубокого представления о нём преподаватели считают, что если они сначала дают грамматическое правило, а затем предлагают учащимся использовать его в упражнении, то это и есть применение грамматико-переводного метода. Но это всего лишь неадекватное использование одного из его приемов.

Создатели грамматико-переводного метода вовсе не полагали, что овладение грамматикой является самоцелью обучения. Цель обучения грамматике при помощи грамматико-переводного метода была комплексной: используя тексты классиков и тексты по известным тогда наукам на основе овладения грамматикой добиться взаимодействующего функционирования смыслообразующих, психических и языковых механизмов, в результате чего и порождалась бы речь как процесс и формировались бы профессионально-ориентированные речевые умения, профессиональные знания и знания практическо-

го характера. *Грамматике не обучали как некому изолированному своду знаний, оторванному от речевой деятельности, наоборот, ей обучали как речи при поддержке и в опоре на чтение текстов и проводимые на латинском языке диспуты, где было необходимо воспроизводить содержание текстов и произносить речи, организованные согласно законам риторики.*

Нельзя не отметить, что, оценивая грамматико-переводной метод с позиций современной методики и менталитета человека сегодняшнего дня, мы находим в его методических приемах и видах работы много недостатков. Тем не менее целям обучения огромных масс людей языку как средству получения образования, специальности, развития ораторских способностей и всей совокупности знаний, накопленных человечеством, он в совершенстве удовлетворял на протяжении более 1000 лет. Поэтому некоторые из его принципов имеют право на существование и сегодня.

Во второй половине XIX века по социально-экономическим причинам социальный заказ общества по иностранным языкам изменился: возникло требование готовить людей, владеющих разговорной речью. Создатели прямого метода изменили статус грамматики: они её полностью вытеснили из обучения. Основной целью стало изучение разговорного языка, фонетики и лексики. Прямой метод полностью ей соответствовал и стал вторым методом в методике, оказавшим на её содержание решающее влияние. Однако, не в пример грамматико-переводному методу, в чистом виде просуществовал он не более 30—40 лет. В последующие десятилетия возник целый ряд его вариантов, в которые включались положения грамматико-переводного метода.

В результате сложились две методические тенденции: обучение иностранным языкам, при котором грамматике не обучают вообще или обучают лексическими средствами, и обучение, в котором основное внимание уделяется грамматической точности и правильности высказывания.

В 60-е годы XX века сформировался третий метод, оказавший решающее влияние на методику: коммуникативный метод. Главным условием обучения, считали его создатели, должны быть естественная ситуативная обусловленность учебного процесса и полное исключение каких-либо видов подготовительной работы, к которым относили и обучение грамматике. Профессора Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, Е. И. Пассов, Н. G. Widdowson, W. Stevick и др. считают, что увлечение функцией за счет формы привело к огромному количеству оши-

бок в речи учащихся [1: 200; 4: 56; 7: 171; 8: 68]. Вопреки упованиям пропагандистов этого метода на то, что в дальнейшем учащиеся сами искоренят ошибки, из их речи они не уходят [1: 211]. Приемы коммуникативного метода, безусловно, нельзя не использовать в учебном процессе. Мы же против повального, догматического и абсурдного перенесения их в обучение иностранным языкам в Украине без учета её социально-экономических условий и лингвистических особенностей родных языков учащихся.

В рамках коммуникативного подхода развилось несколько вариантов коммуникативного метода. В высшей степени успешными являются "интенсивный метод" проф. Г. А. Китайгородской, метод Community Language Learning Каррана и метод Д. Рунова, в которых обучение грамматике занимает необходимое место. Однако приемы овладения ею в этих методах требуют процессуальной мотивации или мотивационной среды, окрашенной практическими личностными интересами учащихся, и специальной организации материала, а поэтому с трудом поддаются перенесению в массовое обучение.

Подытоживая экскурс в историю методики, мы приходим к обоснованному выводу о том, что одним из ключевых вопросов методики всегда был вопрос об обучении грамматике и что основными принципами его решения в выдающихся методических системах прошлого были следующие:

1. Грамматике не обучали как изолированной совокупности теоретических знаний, ничем не связанной с остальным курсом иностранного языка.
2. Грамматике не обучали на базе только одной единицы речи, а именно: предложения.
3. Грамматике обучали как средству овладения письменной и устной речью для приобретения профессиональных знаний или практических знаний нелингвистического характера.
4. При обучении во взрослой аудитории овладение грамматикой всегда играло ключевую роль в формировании практических речевых умений.
5. Овладение грамматикой основывалось на осознаваемом употреблении грамматических явлений, категорий и понятий и не протекало как стихийный процесс подстройки под грамматическую систему иностранного языка.
6. На начальном этапе грамматико-фонетические речевые навыки устной речи и чтения формировались в упражнениях, языковой ма-

териал которых отражал уровень научно-технического, социально-экономического, нравственного, духовного и морального развития общества и отвечал возрастным, практическим и профессиональным интересам учащихся.

7. На продвинутых этапах грамматико-фонетические умения устной речи и чтения автоматизировались на языковом материале специализированных текстов или текстов иной практической направленности.

Вдумаясь в эти положения, можно убедиться, что их содержание совпадает с требованиями современной методики. Так, в проекте "Програми з англійської мови для університетів/інститутів (чотирирічний курс навчання)", а также в книге проф. О. Б. Тарнопольского выдвигается требование ввести на 1-м курсе для развития грамматических умений профессионально-ориентированное чтение текстов по методике преподавания иностранных языков, а для развития грамматических умений устной речи стимулировать учащихся к выполнению роли преподавателя в классе, в частности при обучении грамматике [5, 6: 94] В последнем номере журнала "Іноземні мови в навчальних закладах" за 2008 год в статье "Портфоліо для всіх і кожного" выдвигается требование на всех уровнях обучения оценивать иноязычную речь учащихся по качеству их фонетических и грамматических умений [2: 54].

Экскурс в историю методики не является чем-то необычным. В последнее время как в лингвистике, так и в методике наблюдается значительный интерес к содержанию и принципам обучения предыдущих эпох. Например, возрождается интерес к классической грамматике, созданной авторами античности и раскрывающей грамматические закономерности всеобщего характера. Метод Берлица возрожден во многих странах Европы. Что же касается грамматико-переводного метода, то целесообразно говорить о возможности использования его принципиальных положений на новом витке истории и о дополнении их новыми методическими приемами и видами работы.

Итак, бездумное насаждение коммуникативного метода нанесло серьёзный удар по овладению грамматикой. Поскольку большинство прогрессивных методов XIX и XX веков создавались на базе английского языка, то в нашей стране, сделавшей европейский выбор, методической литературы по этим вопросам, разного рода учебников, а главное, зарубежных консультантов бесчисленное множество. Без

них не обходится написание ни одного из учебников английского языка для Украины, и это именно они рекомендуют отказаться от обучения грамматике. Как следует из проведенного исторического обзора, состояние обучения грамматике во всем мире (за исключением стран, которые с выбором относятся к пересаживанию на свою почву зарубежных методических идей) находится в состоянии кризиса. Поэтому ожидать от украинских школьников и студентов адекватного владения грамматическим компонентом речи или грамматикой как аспектом, к сожалению, не приходится. **Противоречия**

Для того чтобы более чётко представлять, каких же знаний грамматики можно обоснованно ожидать от учащихся, поступающих в высшие учебные заведения, мы проанализировали два комплекса школьных учебников, широта распространения которых в Украине приближается к стопроцентной.

В комплексе учебников английского языка, который стал издаваться сразу после получения Украиной независимости, овладению грамматикой уделяется всего лишь от 3 до 4 процентов учебного времени. Например, в учебнике для 8-го класса объёмом в 109 страниц, грамматические задания и упражнения занимают всего лишь 4 страницы. Несмотря на то, что "Методика навчання іноземних мов в середніх навчальних закладах" рекомендует развивать и укреплять грамматический речевой навык посредством заданий и упражнений, при выполнении которых учащийся "действует согласно своему коммуникативному намерению, решает конкретное речевое задание, а именно: что-либо спрашивает, о чем-то просит, кому-то возражает и т. д.", речевых грамматических упражнений в учебниках, как правило, нет. А даже там, где они всё же даются, частотность их использования равна всего трем процентам [3: 80]. Подавляющее число грамматических упражнений являются языковыми упражнениями на перевод, раскрытие скобок, выбор грамматической формы, механистическое повторение образца и т. д. Таким образом, налицо **противоречие** между научными методическими положениями и их реализацией в учебном процессе.

В учебниках есть грамматический комментарий. Грамматических правил речевого поведения он не содержит и написан с использованием перечислительного принципа лингвистической грамматики, например: "Називний відмінок з інфінітивом виконує в реченні роль складного підмета і складається з іменника або особового займенни-

ка у називному відмінку та інфінітива. Зворот цей вживається у наступних випадках". Если подумать, кому может быть понятным и для кого может представлять интерес именно такое объяснение, так это, конечно, лингвистам, но ни в коем случае не ученикам средней школы. Будучи суть лингвистическим, оно не обучает функциональной стороне речи, а потому, по выражению Е. И. Пассова, не учит учащихся секретам, какие же именно грамматические элементы, в каких именно формах и в каком порядке следует употреблять, для того, чтобы использовать такие обороты в устной речи. Такое объяснение в равной степени не учит и тому, в опоре на какие грамматические признаки можно узнавать и семантизировать их при чтении. При грамматических объяснениях, подобных этому, вся тяжелая умственная работа, направленная на то, чтобы приведенное выше лингвистическое правило трансформировалось в сознании в речевые правила использования данного оборота или узнавания его при чтении, перекладывается на самого учащегося. Не каждый может справиться с такой задачей. Неудачный опыт с одним-двумя грамматическими явлениями и мотивация учащегося в плане овладения грамматикой сведена к нулю. А если бы за таким объяснением следовали правила речевого поведения, то наличие данного выше лингвистического объяснения способствовало бы расширению филологического кругозора учащихся и давало бы возможность расширить использование приемов педагогической рефлексии. Следует отметить, что в большинстве учебников грамматики и грамматических комментариев правила речевого поведения отсутствуют, что значительно снижает методическую ценность таких учебных материалов.

В учебниках английского языка того комплекса, что вводится в обучение на Украине на протяжении последних лет, работе над грамматикой также уделяется очень незначительное время. Например, учебник 5-го класса насчитывает 165 страниц, а грамматические задания занимают неполных восемь. В некоторых из них грамматике уделяется даже до 10% учебного времени, а в учебнике для 9-го класса — 15%. С 1-го по 4-й классы грамматике не обучают вообще или обучают лексически при помощи заданий: Read and remember. В 10-м и 11-м классах автоматизации грамматических навыков и умений времени не уделяется вовсе. Грамматические упражнения в учебниках этой серии и рабочих тетрадях, в основном, языковые: перевод, раскрытие скобок, выбор грамматической формы из подстановочных таблиц, повторение конструкции по образцу и т. д.

Грамматические речевые упражнения в подавляющем большинстве, в лучшем случае, учат лишь бездумному повторению и не учат осознаваемому употреблению грамматических форм и, что важно отметить, порою таких форм, которые значительно отличаются от соответствующих форм родного языка. Овладение ими требует специальных разъяснений. Так, на уроке вводится тема The Infinitive. Учащимся рекомендуют прочесть и запомнить определение инфинитива: "Інфінітив — неособова форма дієслова, яка поєднує властивості дієслова й іменника. Інфінітив звичайно вживається з часткою to." Приводятся три примера без перевода. Далее следуют переводное упражнение и таблица сложных форм инфинитива. Они определяются автором как временные формы инфинитива. Никаких специальных уточнений о том, что инфинитив может выражать значение времени только относительно глагола-сказуемого и не может иметь форм Present, Past или Future, не приводится. Такое уточнение предупреждало бы в будущем от ошибок типа: инфинитив в настоящем времени, инфинитив в прошедшем времени. Оно также способствовало бы обогащению понятия "инфинитив" теми его особенностями, которые не осознаются учащимися в родном языке. На этом уроке никаких других сведений об инфинитиве не сообщается, в том числе не говорится и о грамматических функциях инфинитива. Тем не менее в качестве домашнего задания даётся речевое упражнение на актуализацию в речи именно грамматических функций инфинитива:

Open the brackets using the Infinitive Form.

1. The article (яку потрібно перекласти) is interesting.
2. The question (котрий потрібно обговорити) at the meeting is very important.

Неужели автор не предполагает, что учащиеся, самостоятельно работая над этими предложениями, вероятнее всего переведут их посредством придаточных определительных предложений?! Неужели авторы считают, что учащиеся, предварительно не ознакомленные с особенностями использования инфинитива в функции определения (употребление которого в значительной степени расходится с употреблением инфинитива в этой же грамматической функции в родном языке, а потому и вызывает трудности при овладении им), сумеют преодолеть грамматическую интерференцию родного языка и вместо хорошо известной им грамматической конструкции используют малоизвестную им конструкцию английского языка?!

Кроме инфинитива в этом же уроке вводится грамматическая тема "The Gerund". Учащимся рекомендуется прочесть и запомнить определение герундия: "Герундий — неособова форма дієслова, яка поєднує властивості дієслова й іменника. Такої неособової форми в українській мові немає". Примеров в рамочке не даётся. Очевидно, грамматические определения инфинитива и герундия приводятся в одном юните с целью дифференциации грамматических значений и понятий об этих формах. Непонятно, как же смогут учащиеся сформировать данные грамматические понятия, как смогут они дифференцировать их грамматическую семантику, если определения обеих форм абсолютно одинаковы и никаких пояснений не даётся! Эта сложная умственная работа перелagается полностью на самих учащихся. Как показывает практика, очень незначительная часть учащихся с ней справляется, а большинство не имеет в своём лингвистическом тезаурусе таких грамматических понятий, как инфинитив и герундий, и пользуется ими интуитивно. Ещё многое удивляет в проанализированных учебниках. Например, ни в одном нет практической темы "Порядок слов в предложении на английском языке". Очевидно, авторы уверены, что сложнейшую перестройку речевых умений, которая благодаря адекватному овладению этой темой, должна реализоваться в речевой способности учащихся, они в состоянии осуществить самостоятельно, интуитивно и без целенаправленной тренировки.

Создаётся впечатление, что обучение грамматике, составление грамматических заданий и упражнений, написание грамматических комментариев выполняется авторами украинских учебников как формальная, ни к чему их не обязывающая отписка или непосильная принудительная работа. Проведенный анализ свидетельствует, что авторы подобных книг действительно рассчитывают на то, что овладение грамматикой английского языка может у учащихся реализоваться самопроизвольно. Необоснованность таких расчетов хорошо видна в вузе. Несмотря на широкий словарный запас, полученный в школе, а также на, как правило, успешное преодоление, у выпускников школ в подавляющем большинстве не сформирован грамматический компонент речи. Они не умеют адекватно строить утвердительные предложения и при этом с трудом понимают, чего же от них, собственно, требуют, не умеют задавать вопросы, не понимают разницу между членами предложения и частями речи, не представляют, что такое конверсия, а потому не умеют найти правильное значение

слова в словаре, не владеют грамматическими понятиями "вспомогательный глагол", "продолженный аспект", "перфектный аспект", не понимают грамматическое явление артикля т. д. Все это явно демонстрирует глубокое **противоречие** между требованиями государственной программы и теми минимальными, явно недостаточными возможностями овладения ею, которые предоставлены учащимся в украинских учебных комплексах.

Учитывая, что в средней школе Украины достаточно широко используются зарубежные учебники, мы проанализировали некоторые из них. Намного лучше, нежели в отечественных учебниках, организовано обучение грамматике в комплексе учебников Афанасьева, где работе над грамматикой уделяют до 27% учебного времени. К сожалению, использование этого учебника в школах Украины постоянно сокращается. По норме учебного времени, отводимого обучению грамматике, он приближается к комплексу учебников Старкова и Диксона, в которых, несмотря на то, что это учебники интуитивист-ской направленности, грамматическим заданиям и упражнениям стабильно уделялось 30% учебного времени.

Из зарубежных учебников в Украине достаточно широко известен учебник Opportunities. Формированию грамматических навыков в нём уделяется минимальное количество времени: примерно на 30 страниц заданий, упражнений и текстов 10 предложений грамматических примеров. Так, для овладения пассивным залогом (грамматическим явлением, которое в значительной мере отличается от употребления его грамматического эквивалента в родных языках наших учащихся) приводится всего тридцать предложений.

Исходя из описанной тенденции обучения грамматике в средней школе, можно предположить, что сформированность и автоматизация грамматических умений и навыков речи на английском языке не входят в состав тех параметров, которые подвергаются контролю международными тестами на получение, например, Preintermediate Language Certificate (по степени сложности он соответствует уровню выпускников средней школы) или тестами независимого оценивания знаний. Однако анализ обоих видов упомянутых тестов показывает, что требования, предъявляемые к владению грамматическим компонентом речи на английском языке, являются весьма высокими и требуют глубоко осознанного владения грамматической системой английского языка. Таким образом, проявляется еще одно **противоречие** между обучением грамматике в средней школе и требованиями,

предъявляемыми к владению этим аспектом международными тестами и тестами независимого оценивания знаний.

Упомянутые недостатки приводят к **противоречию** между уровнем владения грамматикой абитуриентами и уровнем, с которого согласно программе должно начинаться обучение грамматике в вузах, в частности в языковом. Таких учащихся, с точки зрения грамматической составляющей их речи, без преувеличения можно назвать недоученными или грамматически искаженными. Во-первых, потому что их вторичная языковая личность в результате такого овладения культурой речи на английском языке является ущербной: они не могут адекватно пользоваться языком, сознают это и переживают. Во-вторых, потому, что время, благоприятное для успешного и прочного овладения ими грамматическим компонентом речи, для этих учащихся осталось безвозвратно в прошлом, вследствие чего переучить таких учащихся чрезвычайно сложно, а иногда практически невозможно. А ограничение во времени, которое отводится на обучение грамматике в вузе, не позволяет подменить программу первого курса проведением грамматического ликбеа. Для этой цели было бы чрезвычайно полезно использовать те учебные часы для проведения самостоятельной работы студентов, которые предусмотрены в программе, в присутствии преподавателя. Однако по известным экономическим причинам этот вид работы в вузах пока что не проводится.

Как видим, обучение грамматической стороне речи в Украине находится, мягко говоря, на низком уровне. Всё это порождает вопрос о том, как целесообразно организовать обучение грамматике английского языка на филологическом факультете при учете низкого уровня грамматической компетенции, с которым учащиеся поступают, характера обучения на первом курсе филологического факультета.

Возможности

При попытке разрешить эту проблему прежде всего следует определить содержание обучения грамматике и программные требования к студентам первого курса отделения английского языка филологического факультета. Содержание знаний по грамматике и требования к методической организации овладения ею могут быть грамотно определены только в том случае, если базируются на научных положениях о работе речевых механизмов.

Экспериментальные исследования XX века доказали, что в речевой способности человека существует внутренний грамматический механизм фразовой стереотипии. Чтобы этот механизм обеспечивал адекватную речь на иностранном языке, учащихся необходимо обучать грамматике этого языка как функциональной системе, действующей в соответствии с определенными закономерностями и правилами. Лексического механизма фразовой стереотипии не существует. Высшая речевая программа актуализации речи как процесса обеспечивается смысловой целенаправленностью и вызовом из долгосрочной памяти необходимого **контура фразового грамматико-фонетического стереотипа**, матрицы которого при срабатывании ориентировочных реакций индивида и лексического механизма опережающего предвосхищения заполняются грамматически маркированными лексическими единицами. В соответствии со взглядами ведущих психолингвистов и методистов профессоров О. Б. Тарнапольского, Е. И. Пассова, Г. А. Китайгородской, А. А. Леонтьева, А. Н. Леонтьева, И. А. Зимней, И. М. Бермана и других процесс естественного речевого взаимодействия реализуется как **ориентировочно-исследовательская деятельность, выполняемая** говорящим, слушающим, читающим или пишущим, которая всегда носит **творческий характер**.

Исходя из своих целей и намерений, **говорящие** ориентируются в ситуации и выстраивают речевое взаимодействие в непосредственной зависимости от восприятия тех сигналов, которые поступают от собеседников. В зависимости от содержания этих сигналов и своих собственных намерений коммуникантами выполняются операции синтеза, анализа, сопоставления, осознанного и неосознаваемого (автоматизированного) выбора матрицы грамматико-фонетического фразового стереотипа. Наряду с выбором грамматических форм слов реализуется выбор лексики, грамматического и фонетического оформления синтагм и абзацев, а также выбор грамматических связей текста. Симультанное выполнение всех этих операций носит **постоянно изменяющийся характер и корректируется спонтанно изменяющимися коммуникативными ситуациями**.

В деятельности **читающих** симультанно реализуются операции анализа и синтеза, осознанного и неосознаваемого распознавания грамматических структур и лексических единиц. В зависимости от результатов распознавания автоматизированно выбирается **матрица грамматико-фонетического фразового** стереотипа и актуализируется гипотеза относительно смысла читаемого. **Эта матрица постоянно**

меняется в зависимости от того, насколько подтверждается выдвинутая гипотеза о смысле читаемого.

Теперь можно дать определение грамматического компонента речи. Это — *динамическое состояние грамматической системы языка в речевой способности коммуникантов, которое выражается в совокупности процессов взаимодействия грамматических средств между собой и со средой, что и обуславливает их развитие и постоянную смену в речевом процессе.* Следовательно, содержание знания по грамматике есть овладение динамикой изменений всей совокупности процессов взаимодействия грамматических средств и элементов друг с другом и с окружающей действительностью в их постоянных изменениях. По мере овладения грамматикой иностранного языка у учащихся должно появляться ощущение способности управлять взаимодействием элементов этой системы друг с другом и с окружающей реальностью, что выражается в адекватных речевых актах. Всё это позволяет определить статус грамматики в практике обучения иностранному языку, а именно: знание грамматики иностранного языка предполагает овладение учащимся функциональными грамматическими знаниями в виде грамматических правил речевого поведения, применение которых направляется смыслом, а реализуется посредством динамически изменяющегося выбора грамматических средств для порождения и восприятия предложения в составе речевого высказывания. Именно такой культурный вклад в культуру учащегося вносит грамматика иностранного языка. Она дает ему ещё одну уникальную речевую возможность самовыражения и понимания мыслей других людей, открывает возможность прикоснуться к еще одной речевой и языковой культуре, помогает оценить речевые и грамматические особенности родного языка.

Изложенное позволяет сделать следующие выводы о методической организации обучения грамматике иностранного языка. Для того, чтобы развивать в себе динамическое состояние грамматической системы иностранного языка учащимся прежде всего следует *овладевать технологией учения*: осознанно усваивать приемы оперирования с грамматическими формантами речи, алгоритмы грамматических действий и операций, функциональные правила и стратегии того, как можно и как следует изменять взаимодействие элементов грамматической системы языка друг с другом и с окружающей действительностью, для того чтобы обрести неосознаваемую способность общаться в устной и письменной формах на иностран-

ном языке с учетом его современных социокультурных особенностей [4: 59].

Конкретные требования к речевым грамматическим умениям студентов языковых вузов на начальном этапе обучения сформулированы в Программе по английскому языку [5]. Так, например, студентам следует уметь:

- в зависимости от этапов обучения пользоваться в речи широким диапазоном основных грамматических структур языка;

- на начальном этапе обучения уметь образовывать грамматические формы на осознаваемой, а не только на интуитивной и имитационной основе;

- в плане чтения автоматизированно, а при необходимости осознанно распознавать знакомые грамматические структуры, присваивать им адекватные грамматические значения и вписывать их в смысл ситуации (контекста);

- выводить значение неизученных лексических единиц через морфологический анализ;

- выполнять грамматический анализ текста;

- отражать и понимать в речи социокультурные грамматические особенности современного английского языка;

- читать, понимать и переводить элементарные по трудности тексты по специальности "методика преподавания иностранных языков";

- продуцировать лингвистически грамотные высказывания, отвечающие практическим целям пользования иностранным языком в ежедневной жизни и в профессиональной деятельности при проведении на английском языке всех этапов занятий и при обсуждении содержания статей по методике преподавания иностранных языков.

С учётом всего изложенного нам удалось составить модель тематического наполнения, последовательности методических действий, видов работы и упражнений при обучении грамматике английского языка на 1-м курсе филологического факультета.

Изучение основного курса должно предвшаться ***установочным и повторительно-корректировочным курсом*** объемом в 5 занятий. Курс должен включать следующие темы: Понятие о грамматике. Понятие о предложении (простое предложение, сложное предложение). Грамматические понятия "*часть речи*" и "*член предложения*". Грамматические понятия о членах предложения. Словарные индексы слов

и работа со словарем. Конверсия. Порядок слов в утвердительных, вопросительных и отрицательных предложениях. Строевые особенности употребления членов предложения в устной речи и при чтении. Основные грамматические признаки существительного и глагола. Спряжение глаголов во всех временных формах. Типы вопросов во всех временных формах. Основные положения правила согласования времен.

Основной курс должен включать такие темы: Существительное. Артикль.

Местоимение. Глагол. **Этапы работы**

Этап первичной речевой, по возможности устноречевой, презентации грамматического явления, состоящий из речевого интуитивного овладения грамматическим материалом.

Этап осознания: осознание формируемых грамматических понятий, структур грамматических категорий и явлений, правил лингвистической грамматики, выведение и осознание правил функциональной активной и пассивной грамматики.

Этап первичного овладения грамматическим явлением: языковая и речевая тренировка овладения явлением в формообразующих и дифференцировочных упражнениях, механистические имитационные упражнения, не превышающие 3% общего числа упражнений, функциональные упражнения активной и пассивной грамматики и переводные упражнения.

Этап речевой и языковой отработки грамматических явлений при помощи текстовых трансформационных устноречевых упражнений, текстовых устноречевых упражнений с наглядностью, ситуативных упражнений, гипотетических упражнений, упражнений на подбор грамматической формы, упражнений в множественном выборе, социокультурных упражнений, переводных упражнений, заданий в процессуальной мотивации.

Этап домашнего чтения и грамматической работы с текстом. Упражнения в выборочном грамматическом анализе текстов. Упражнения на установление значений неизученных слов по их грамматическим признакам. Упражнения в пересказе. Письменные упражнения с текстами по домашнему чтению. Трансформационные устноречевые упражнения с текстами по домашнему чтению.

Этап профессионально-ориентированной устной речи по тематике "Преподавание иностранных языков". Использование метода проектов. Проведение студентами занятий на английском языке.

Включая в заключение статьи ответы на вопросы, поставленные в её начале, мы хотим заметить, что предложенная модель обучения может быть эффективно реализована только при условии соблюдения изложенных методических основ владения грамматикой.

Прочные и надёжные грамматические умения могут формироваться только тогда, когда учащийся прилагает к овладению грамматикой чужого языка целенаправленные умственные усилия и достаточное время. Это необходимо для перестройки его речемыслительных механизмов и формирования необходимого филологического кругозора. Для этого требуется такое количество времени и умственных усилий, которые обеспечат грамотность речи, а также позволят учащемуся развить в себе способность в случае грамматических затруднений вернуться в светлую точку осознания владения грамматическим явлением и самостоятельно преодолеть возникшие затруднения. Скорость формирования грамматических умений для каждого из учащихся индивидуальна и, в частности, зависит от той глубины и объёма грамматических умений, которые для него являются целевыми. Например, стармеху необходимо научиться беседовать и составлять сводки о техническом состоянии судна. Естественно, объём его грамматического кругозора может включать лишь тот грамматический набор, который удовлетворяет практическим целям.

Филологический кругозор студентов языкового вуза по объёму должен быть совсем другим, т. к. согласно программе их владение языком должно быть таким, как у носителей языка или максимально приближаться к нему. На формирование кругозора такого объёма затрачивается соответствующее время. Самопроизвольно без использования справочных материалов или помощи преподавателя или других людей грамматика иностранного языка усваиваться не может. Но при минимальной методической помощи она может усваиваться в следующих случаях: если человек живёт, работает и общается на иностранном языке в стране изучаемого языка; если он практикуется в эмоционально насыщенном интенсивном чтении или слушании профессионально-ориентированного материала или другого языкового материала, представляющего для него очень существенный практический интерес.

Владение грамматикой, безусловно, основано на совокупности филологических знаний. Но целевое овладение ею как таковой необходимо только ученым-филологам, которые, не пользуясь языками практически, могут в деталях знать, как эти языки устроены грамматически.

Поэтому обучать грамматике следует не как совокупности грамматических знаний, изолированных от остального курса языка. К сожалению, зачастую на филологических факультетах овладение грамматикой носит некоторые черты именно такой изоляции грамматических знаний от практического их употребления. Это связано с дефицитом учебных часов, отсутствием учебной литературы необходимой методической направленности, вследствие чего приходится обучать грамматике, не выходя за рамки такой единицы речи, как предложение. Грамматике следует обучать так, чтобы одновременно с формированием у учащихся совокупности грамматических знаний её закономерности и законы превращались в правила речевого практического владения грамматикой, а точнее, чтобы правила лингвистической грамматики на глазах у учащихся и с их помощью трансформировались в правила речевого поведения функциональной грамматики.

Мощным средством развития практических грамматических умений является подкрепление грамматики профессионально-ориентированными языковыми материалами либо материалами другой практической направленности, входящей в круг личностных и возрастных интересов учащихся. При этом грамматике следует обучать как средству овладения письменной и устной речью для приобретения профессиональных знаний или практических знаний нелингвистического характера. На начальном этапе грамматико-фонетические речевые навыки устной речи и чтения следует формировать в упражнениях, языковой материал которых отражает уровень научно-технического, социально-экономического, нравственного, духовного и морального развития общества и возрастные, практические и профессиональные интересы учащихся. На продвинутых этапах грамматико-фонетические умения устной речи и чтения следует автоматизировать на языковом материале специализированных текстов или текстов иной, но обязательно практической направленности.

Для развития грамматических навыков и умений устной и письменной речи курс грамматики в языковом вузе должен быть объединен с курсом профессионально-ориентированного домашнего чтения, при работе с которым можно было бы опираться на процессуальную мотивацию студентов как на мощный фактор повышения эффективности обучения и развития рефлексивных умений учащихся.

Для практической реализации сделанных в статье предложений необходимо увеличить количество учебного времени, отводимого на овладение грамматикой, как минимум, на 4 часа в неделю.

Литература

1. Гальскова Н. Д., Тез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводи-дактика и методика. — Иностранные языки. — Москва. Academia, 2004. — 333 с.
2. Карп'юк О. Портфоліо для всіх і кожного // Іноземні мови в навчальних закладах. — 2008. — № 5-6.
3. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах / Кол. авторів; Під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. — Ленвіт, 2004. — 360 с.
4. Пассов Е. И. Содержание иноязычного образования как методическая категория // Иностранные языки в школе. — 2008. — № 4.
5. Програма з англійської мови для університетів/інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект/Колектив авт.: С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей (керівники) — К.: Київ. держ. лінгв. ун-т та ін., 2001. — 245с.
6. Тарнапольський О. Б. Методика навчання іношомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти. — Київ: ІНКОС, 2006. — 242 с.
7. Widdowson H. G. Aspects of Language Learning — Oxford University Press, 1999. — 289p.
8. Earl W. Stevick Teaching and Language Learning — Cambridge.