

Абдрафикова Альбина Ринатовна

кандидат педагогических наук,

доцент

Казанский (Приволжский) Федеральный университета

г. Казань

Abdrafikova Albina Rinatovna

Candidate of Pedagogics,

Associate Professor

Kazan (Volga region) Federal University

Kazan

albina112000@yahoo.com

Байкина Альбина Рафаэлевна

магистрант,

Казанский (Приволжский) Федеральный университета

г. Казань

Baykina Albina Rphaelyevna

master's degree

Kazan (Volga region) Federal University

Kazan

albin444ik@mail.ru

Роль грамматики в преподавании иностранных языков

The role of grammar in EFL teaching

Актуальность выбора данной темы обусловлена тем, что преподаватели иностранных языков все чаще и чаще обращаются к вопросу о методике преподавания иностранных языков в связи с пересмотром ФГОС, а в частности к роли грамматики в преподавании иностранных языков, которая является неотъемлемой составляющей в формировании иноязычной компетенции.

Ключевые слова: грамматика, преподавание грамматики, преподавание иностранных языков.

Key words: grammar, teaching grammar, teaching EFL.

С конца 1980-х было проведено большое количество исследований для изучения эффективности коммуникативного подхода, которые выявили эмпирические данные, доказывающие то, что упражнения коммуникативного характера и полное исключение грамматики из процесса обучения еще не

гарантируют успешность речевой компетенции. Поэтому с начала 1990-х произошел пересмотр коммуникативного метода, и исследователи обратились к вопросу обучения грамматике в контексте коммуникативного метода. В данном исследовании рассматриваются аргументы за и против обучения грамматике, а также современные подходы для ее эффективного обучения.

Приуменьшение роли грамматике при обучении и становлении речевых навыков

В последние годы было много исследований, касающихся вопроса о целесообразности обучения грамматике. Этот вопрос был поднят ввиду споров, возникших в когнитивной психологии по поводу роли эксплицитного и имплицитного обучения языкам через сознательное или подсознательное восприятие информации [6]. Крэшэн[15] различал сознательное обучение и подсознательное овладение языком. Он утверждал, что языку нужно обучаться через подсознание, т.е. создавая при обучении естественные условия для общения, а не посредством изучения теоретических правил грамматике.

Вышеприведенная гипотеза также была подкреплена эмпирическими данными, полученными в исследованиях по овладению морфологией английского языка, в частности доказывалось то, что обучающиеся, которые говорят на различных родных языках, обучаются английским морфемам одинаково (Бэйли, Мэддэн и Крэшэн, 1974; Далэй и Берт, 1974). Эти результаты позволили утверждать, что сходные процессы происходят при обучении родному и неродному языкам и поэтому если при обучении родному языку, обучающиеся не изучают теорию языка, то и при обучении иностранному языку этого также не требуется (Крэшэн, 1981; Швартс, 1993; Зобл, 1995).

Важность обучения грамматике для становления речевых навыков

Исследования, проводимые в контексте усвоения второго языка (SecondLanguageAcquisition (SLA)), привели к пересмотру роли обучения грамматике.

Во-первых, не подтвердилась гипотеза о том, что иностранным языкам можно обучаться подсознательно. Шмидт [23], [24], [25] утверждает то, что

необходимым элементом при обучении иностранным языкам является сознательное внимание к структурам языка. Это в свою очередь положительно влияет на развитие беглости речи, мотивацию и приемы обучения [25.С. 3].

Он подчеркивает важность роли внимания обучающихся:

«Концепция внимания играет важную роль в понимании каждого аспекта усвоения второго языка (SLA), включая постоянное развитие языка-посредника, его вариации в различные периоды времени, развитие беглости второго языка, различия индивидуальных особенностей, таких как мотивация, предрасположенность и стратегии обучения в обучении второму языку, а также способы взаимодействия, способы объяснения значения и все формы подачи материала учащимся в процессе обучения [27]».

Хотя некоторые исследователи поставили под вопросом гипотезу Шмидта (noticinghypothesis), большинство исследователей, занимающиеся проблемами усвоения второго языка согласны со Шмидтом в том, что обращение внимания или знание о ключевых лексико-грамматических структурах языка играет важную роль в процессе обучения второго языка. Более того такие исследователи как Скехан и Томаселло провели ряд исследований и предоставили данные, указывающие на то, что учащиеся не могут одновременно усваивать ключевые грамматико-лексические структуры в контексте формы и случаев употребления в процессе подачи материала преподавателем. Таким образом очень важно в начале обучения лексико-грамматическим формам концентрировать внимание учащихся на формах, в противном случае учащиеся могут усвоить лишь случаи употребления определенных структур, что в итоге приведет к тому, что учащиеся не смогут правильно запомнить и воспроизвести изучаемые ключевые структуры.

Во-вторых, это ряд исследований, указывающих то, что в процессе обучения иностранному языку учащиеся проходят через определенные последовательности развития языковых навыков. На основании эмпирических данных полученных в ходе эксперимента с немецкими учащимися, изучавшими английский язык, Пайнеман развил свою гипотезу обучаемости

(teachabilityhypothesis), которая предполагает то, что в то время как определенные этапы развития являются фиксированными и не могут быть изменены при помощи обучения определенным грамматическим структурам, тогда как другие этапы могут прекрасно развиваться в любое время. Основываясь на этой гипотезе, можно предположить, что есть возможность положительного влияния на этапы развития языковых навыков при помощи обучения грамматике в том случае, если обучение грамматике совпадает с готовностью учащихся перейти на следующий языковой уровень.

В-третьих, было проведено множество исследований, доказывающих неэффективность методов, предполагающих большое количество коммуникативных заданий без целенаправленного обучения и отработки грамматических структур. В частности, коммуникативные методики оказались неэффективными особенно в тех случаях, когда целью учащихся была высоко грамотная речь на иностранном языке с минимальным количеством грамматических ошибок, например, при сдаче ряда международных экзаменов.

В-четвертых, также были проведены исследования Р. Эллис [6], [7] и Лонг [17], [18] о положительном обучении грамматике в процессе становления разговорных навыков речи, а в частности исследования, посвященные вопросам исправления грамматических ошибок при выполнении коммуникативных упражнений, процессу обучения грамматике (обучение структурам, описание случаев употребления, приведение примеров). Данные исследования доказали, что эксплицитное обучение грамматике имеет более долгоиграющий эффект и лучше запоминается обучающимися, чем отработка грамматических структур без предварительного обучения с использованием коммуникативных упражнений.

Сколько времени необходимо выделять обучению грамматике и какие способы обучения являются наиболее эффективными?

Несмотря на положительное влияние грамматики на становление речевых навыков учащихся, присутствуют некоторые противоречия относительно важности эксплицитного обучения грамматике. Это связано с неоднозначной

связью между преподаванием и усвоением материала, т.е. возникают у учащихся трудности при усвоении определенных структур несмотря на хорошую подачу и объяснение материала преподавателем. Например, Крашен утверждает, что эффективность целенаправленного эксплицитного обучения грамматике очень низка и недолговечна. Он считает, что обучение формам и случаям употребления грамматических структур могут так и не трансформироваться у учащихся в имплицитные знания, которые они смогут использовать автоматически или спонтанно на неподсознательном уровне.

Другие исследователи озадачены вопросами построения уроков иностранного языка в целом и пересмотра педагогических традиций обучения грамматике. Данные традиционные уроки преподносят грамматику как объект изучения, а не средство обучения иностранной речи. Также грамматические структуры на этих уроках очень часто изолированы от контекста употребления, а примеры употребления грамматических структур иллюстрируются в отдельных предложениях, хотя для усвоения некоторых конструкций требуются более объемные тексты. Предполагалось, что традиционный метод обучения грамматике и использованием ряда механических упражнений на отработку грамматических структур позволит учащимся легко и спонтанно использовать их в коммуникации. Однако некоторые исследователи, такие как Скехан опровергли данную гипотезу, проведя ряд исследований. И даже те исследователи, которые являются сторонниками эксплицитного метода обучения грамматике не могут предоставить какие-либо данные, доказывающие становление имплицитных знаний у учащихся, которые позволили бы им правильно воспроизвести изученные грамматические структуры в речи. Так как в тех исследованиях, в которых проверяется эффективность эксплицитного обучения грамматике, в основном используются типовые тесты, проверяющие теоритические знания учащихся.

Эллис, не отрицая важности эксплицитного обучения грамматике, утверждает, что обучение языку по своей природе в конечном счете имплицитно: «...способность спонтанно, на автоматическом уровне

воспроизводить изученные грамматические структуры требует огромное количество часов практики».

Однако это не означает то, что эксплицитное обучение грамматике абсолютно бесполезно. У учащихся должна присутствовать постоянная возможность повторения ранее изученных правил, практика воспроизведения правил в различных типах упражнений (отработка формы, коммуникативные упражнения), с тем чтобы изученные конструкции постепенно вошли в их язык-посредник. Метод обучения грамматике предполагающий сначала эксплицитное обучение грамматике с дальнейшей отработкой грамматических структур в коммуникативных упражнениях обеспечивает лучшее запоминание грамматики и долгосрочное ее использование в речи учащихся. Также лучший эффект обучения обеспечивается при постоянном повторении ранее изученного материала (от нескольких дней до нескольких недель), что ведет к становлению имплицитных знаний у учащихся, которые как говорилось ранее являются залогом правильного спонтанного воспроизведения ранее изученных конструкций. Эксплицитное обучение грамматике особенно необходимо при обучении таких грамматических явлений языка, которые не существуют в родном языке учащихся, например, обучение употреблению определенных, неопределенных артиклей в английском языке.

Библиографический список

1. Batstone, R. (1994). *Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
2. Carter, R., Hughes, R., & McCarthy, M. (2000). *Exploring grammar in context*. Cambridge: Cambridge University Press.
3. Celce-Murcia, M. (2002). Why it makes sense to teach grammar in context and through discourse. In E. Hinkel & S. Fotos (Eds.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms* (pp. 119–134). Mahwah, NJ: Erlbaum.
4. Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1997). Direct approaches in L2 instruction: A turning point in communicative language teaching? *TESOL Quarterly*, 31, 141–152.
5. Celce-Murcia, M., & Olshtain, E. (2000). *Discourse and context in language teaching: A guide for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
6. Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
7. Ellis, R. (1997). *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
8. Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
9. Hinkel, E. (1999). Objectivity and credibility in L1 and L2 writing. In E. Hinkel (Ed.), *Culture in second language teaching and learning* (pp. 90–108). Cambridge: Cambridge University Press.
10. Hinkel, E. (2002a). Grammar teaching in writing classes: Tenses and cohesion. In E. Hinkel & S. Fotos (Eds.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms* (pp. 181–198). Mahwah, NJ: Erlbaum.
11. Hinkel, E. (2002b). Why English passive is difficult to teach (and learn). In E. Hinkel & S. Fotos (Eds.) *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms* (pp. 233–260). Mahwah, NJ: Erlbaum.
12. Hinkel, E. (2002c). *Second language writers' text: Linguistic and rhetorical features*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
13. Hughes, R., & McCarthy, M. (1998). From sentence to discourse: Discourse grammar and English language teaching. *TESOL Quarterly*, 32, 263–287.
14. Kowal, M., & Swain, M. (1994). Using collaborative language production tasks to promote students' language awareness. *Language Awareness*, 3, 73–93.
15. Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.

16. Long, M. (1983). Does second language instruction make a difference? A review of the research. *TESOL Quarterly*, 17, 359–382.
17. Long, M. (1988). Instructed interlanguage development. In L. Beebe (Ed.), *Issues in second language acquisition: Multiple perspectives* (pp. 115–141). Rowley, MA: Newbury House.
18. Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. DeBot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39–52). Amsterdam: Benjamins.
19. Long, M. (2000). Focus on form in task-based language teaching. In R. D. Lambert & E. Shohamy (Eds.), *Language policy and pedagogy: Essays in honor of A. Ronald Walton* (pp. 179–192). Philadelphia: Benjamins.
20. Long, M., Inagaki, S., & Ortega, L. (1998). The role of implicit negative feedback in SLA: Models and recasts in Japanese and Spanish. *Modern Language Journal*, 82(3), 357–371.
21. Long, M., & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research and practice. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom language acquisition* (pp. 15–41). Cambridge: Cambridge University Press.
22. Nassaji, H. (2002). Schema theory and knowledge-based processes in second language reading comprehension: A need for alternative perspectives. *Language Learning*, 52, 439–481.
23. Nobuyoshi, J., & Ellis, R. (1993). Focused communication tasks and second language acquisition. *ELT Journal*, 47, 113–128.
24. Robinson, P. (2001). Task complexity, cognitive resources and syllabus design: A triadic framework for examining task influence on SLA. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 287–318). Cambridge: Cambridge University Press.
25. Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129–158.
26. Schmidt, R. W. (1993). Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206–226.
27. Schmidt, R. W. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3–32). Cambridge: Cambridge University Press.
28. Swain, M. (1985). Communicative competence: Some rules of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235–253). Rowley, MA: Newbury House.

29. Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson* (pp. 125–144). Oxford: Oxford University Press.
30. Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97–114). Oxford: Oxford University Press.
31. Swain, M. (2001). Integrating language and content teaching through collaborative tasks. *Canadian Modern Language Review*, 58, 44–63.
32. Swain, M., & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *Modern Language Journal*, 82, 320–337.
33. Swain, M., & Lapkin, S. (2001). Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. In M. Bygate, P. Skehan & M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing* (pp. 99–118). Harlow, UK: Pearson Education.
34. Wajnryb, R. (1990). *Grammar dictation*. Oxford: Oxford University Press.

Сведения об авторах

Абдрафикова Альбина Ринатовна, кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра теории и технологий гуманитарно-художественного образования
Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань
Тел. 2213360 albina112000@mail.ru

Байкина Альбина Рафаэльевна, магистрант 2 курса, кафедра теории и
технологий гуманитарно-художественного образования Казанского
(Приволжского) федерального университета, г. Казань.
Тел. 89518951942 albin444ik@mail.ru