

Научная статья
УДК 372.881.1

© Гармаева Ольга Ойдоповна

аспирант,

Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова

Россия, 670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а

o.garmaeva@gmail.com

МЕТОДИКА PROCESSING INSTRUCTION: ОПТИМИЗАЦИЯ ВОСПРИЯТИЯ И ПОНИМАНИЯ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ

Аннотация. В разработанной Е. И. Пассовым концепции коммуникативного иноязычного образования, которая обосновывает теорию и практику обучения иностранным языкам, подчеркивается функциональная природа грамматических навыков, когда языковая модель адекватна речевой задаче, с которой она имеет неразрывную ассоциативную связь. Учитывая функциональность получаемых речевых навыков, включая грамматические, в данной работе рассматривается лингводидактический потенциал применения методики «Processing Instruction» как метода обработки инпута [VanPatten, 1996] в качестве целенаправленного ресурса, способствующего формированию у учащихся устойчивых и сознательных грамматических навыков в рамках коммуникативного обучения. В статье проводится анализ соответствия данной методики теоретическим принципам коммуникативного иноязычного образования посредством усиления этапа упражнений на восприятие, а также оценивается целесообразность ее внедрения в систему методов по Е. И. Пассову. Конкретные примеры речевых упражнений с указанием преследуемых целей наглядно иллюстрируют процесс интеграции методики в концепцию, а также приводят к заключению о необходимости апробации данного метода для последующей аргументации.

Ключевые слова: коммуникативное иноязычное образование, формирование грамматических навыков, методика обучения, восприятие, инпут, обработка информации.

Как известно, в иноязычном образовании овладение грамматическими навыками иностранной речи является одной из основных задач учащихся. Термин «грамматический навык» часто ошибочно трактуют как умение *обобщить* присущие этому языку грамматические *правила*, что похоже на понимание «знания грамматики». Однако для того, чтобы на иностранном языке сообщить, спросить, отказать и т. д., учащийся должен облечь лексику в принятую в данном языке структуру, что значит, он должен автоматически (мгновенно) выбрать и использовать грамматическую модель, соответствующую *речевой задаче*.

В этом свете всегда актуальна коммуникативная методика обучения иностранному языку, которая зарекомендовала себя как в зарубежных, так и в отечественных работах по лингводидактике. В американской школе «коммуникативно-направленное обучение» является общим термином для совокупности различных методов преподавания, объединенных общими принципами:

1. Обучение направлено на развитие коммуникативной компетенции, тогда как формирование грамматической компетенции является второстепенной задачей.

2. Конкретные способы обучения разработаны таким образом, чтобы вовлечь учащихся в аутентичное использование языка для понимания и передачи смысла. Лингвистические конструкции служат лишь средством достижения коммуникативной цели.

3. Для достижения и обеспечения аутентичной коммуникации беглость речи может быть более приоритетной, чем правильность.

4. Конечная цель — овладение иностранным языком как в продуктивной, так и в рецептивной форме в неповторяющихся контекстах. [Brown, 2007: 241]

Как видно из принципов, формально-структурное соответствие не является приоритетной задачей: правила конструирования относятся к уровню языка, в речи главное мгновенно показать свое понимание и зайти в коммуникацию. Возможно, в основе такого подхода лежит демократизация процесса обучения в целом.

Термин «коммуникативно-направленное обучение» также широко используется в отечественной лингводидактике и предполагает нацеленность на формирование компетенций, релевантных для реальной естественной коммуникации. Последние подразумевают аутентичность используемых учебных материалов, направленность учебного процесса на формирование коммуникативных умений, необходимых для понимания и *самостоятельного* порождения речи в ходе устного и письменного общения, а также предполагают использование в учебном процессе *рефлексии и самооценки*, способствующих развитию чувства автономности обучающихся. Интегративность овладения речевыми средствами и умениями, включение элементов профессионализации в учебный процесс, учет междисциплинарных связей при отборе компонентов содержания обучения также являются основой коммуникативно-направленного обучения [Щукин, 2012: 106].

Концепция коммуникативного иноязычного образования Е. И. Пассова среди прочих характеристик процесса обучения языку выделяет тот факт, что содержанием обучения являются знания, речевые навыки, умения, усваиваемые как *средства общения и источник деятельности* общения [Пассов, 1991]. У А. Н. Щукина к средствам общения, знанию того, как пользоваться средствами, навыкам и умениям, обеспечивающим возможность пользоваться ими, добавляются сферы, темы, ситуации общения и культура, образующая материальную основу содержания обучения [Щукин, 2012: 123].

Итак, среди первостепенных умений, необходимых для использования языка как средства общения, следует выделить умение выбрать нужную для речевой задачи языковую форму, соответствующую норме данного языка, и автоматически оперировать ей. Автоматизм в данном случае определяется как определенная мгновенность, плавность и целостность речевого действия, а также направленность внимания на содержание высказывания, а не на его форму. Тем не менее данное умение формирует грамматический навык, без которого учащиеся не могут в полной мере овладеть коммуникативной компетенцией: грамматические навыки обуславливают ее лексическое наполнение. Другими словами, если учащийся не знает, как выбрать и использовать ту или иную грамматическую форму, то он не сможет понимать и производить речевые высказывания в неповторяющемся, новом контексте, даже если фонетические, лексические и другие навыки освоены.

Е. И. Пассов выделяет три ступени формирования у учащихся грамматического навыка: 1) экспозиция, 2) презентация нового грамматического материала, 3) автоматизация речевого материала. Экспозиция является введением в нужную для презентации тематику, тогда как презентация грамматического материала включает в себя показ учителем функционирования данной формы в речевой деятельности. Автор приводит пример презентации в виде схем-опор, а также правил-инструкций, которые благодаря форме в виде «если..., то...» (например, если хотите рассказать о событии в прошлом, или, о чередовании событий в прошлом, то используйте такую форму) обращают внимание говорящего в первую очередь на речевую функцию, а не на форму.

На данном этапе урока учащийся должен *осознать*, каким образом функционирует данная форма и как она строится, то есть здесь происходит *восприятие и начало понимания* материала. Как известно, этап автоматизации речевого материала может начаться с имитативных упражнений, не предполагающих структурное изменение формы. Следующим видом работы должна быть подстановка, когда учащиеся самостоятельно меняют лексическое наполнение данной грамматической модели [Пассов, Кузовлева, 2000: 405–406]. Далее вводится упражнение на трансформацию — изменение данной формы в соответствии с речевой задачей (вопрос для уточнения, отрицание утверждения, сомнение и др.). После этого следует репродуктивная практика, где учащиеся самостоятельно порождают высказывания в рамках заданной темы и с использованием овладеваемой формы. Все задания обязательно несут речевой характер. Таким образом, коммуникативно-направленный урок иностранного языка по Е. И. Пассову состоит из пяти основных действий: восприятие, имитация, подстановка, трансформация и репродукция материала.

Если проанализировать структуру данной технологии с точки зрения соотношения рецептивных и продуктивных видов деятельности, то можно заметить преобладание упражнений на говорение и/или письмо. Однако нельзя не учитывать, что *рецептивная* сторона речи играет предопределяющую роль: учащемуся необходимо сначала услышать/прочитать и *понять* новый материал, прежде чем пытаться его проговорить/написать. Здесь Е. И. Пассов предлагает заинтересовать учащегося в использовании той или иной структуры на этапе экспозиции, плавно переходя в презентацию материала, где происходит восприятие формы в виде правила. Однако практика показывает, что во время презентации материала учащиеся часто не до конца воспринимают функцию этой формы, ее отличий от близких или смежных структур. Зачастую учащиеся переходят к упражнениям, не осознав полностью характеристики этой формы, что может привести к не усвоению материала (даже после успешного завершения всех условно-речевых упражнений) и к регулярному использованию грамматически неправильных высказываний.

Причина таких ошибок может быть обусловлена как раз малоэффективным восприятием функционирования грамматической формы. В зарубежной науке принято считать, что усвоение второго языка состоит из четырех основных этапов: 1) входящая информация, или инпут (input); 2) усвоенная информация, или интэйк (intake); 3) внутренний механизм знаний; 4) выводимая информация, или аутпут (output) [Ван Паттен, 2002]. Инпут — это вся информация, которая манифестирована в языковом знаке говорящим/пишущим «здесь и сейчас», тогда как

интэйк — это та информация, которая «подхватывается» человеческим вниманием и обрабатывается для последующего применения. То есть, звуки радио, телевидения, разговаривающих между собой людей, все, что слышится и видится, является инпутом, а то, на что мы обратили внимание и, следовательно, наш мозг начал обрабатывать — прогноз погоды по радио, срочная новость по телевидению — становится интэйком. Такая селективно подхваченная информация обрабатывается внутренним процессором посредством различных когнитивных, в т. ч. психологических, механизмов, в результате информация попадает в долгосрочную память или в «хранилище знаний». Только после того, как информация была обработана и доставлена в это хранилище, возможно говорить о спонтанном и осознанном использовании этой информации, то есть выводе. Отдельные постулаты данной модели широко дискутируются в научном сообществе, но общие положения о важности роли инпута не вызывают ни у кого сомнений. Данный пункт содержания обучения требует более детального рассмотрения.

Проблема недостаточной разработанности управления процессом восприятия определенным образом разрешена в методике Processing Instruction (далее PI). Ее автор Билл Ван Паттен предполагает, что, когда учащийся слышит или видит какую-то определенную информацию на данном языке, он ее обрабатывает (input processing), исходя из некоторых принципов, одним из которых является принцип лексического приоритета [VanPatten, 2004]. Этот принцип гласит, что, если учащийся в процессе речевой деятельности делает упор на коммуникативную задачу, то его внимание обращено только на значимое содержание речи, или инпут. Другими словами, учащийся в первую очередь старается уловить смысл из лексических единиц, поэтому зачастую не обрабатывает грамматические морфемы, особенно если они фонетически слабо оформлены (находятся в безударном конце слова и т. д.). К примеру, если учащийся слышит *Yesterday I played tennis* 'Вчера я играл в теннис', то информацию о том, что данное событие произошло в прошлом, он усвоит в первую очередь благодаря лексической единице *yesterday* 'вчера', а не окончанию прошедшего времени глагола *-ed*.

В основе работы этого принципа лежат такие когнитивно-психологические процессы, как ограниченность ресурсов рабочей памяти, селективность внимания и др. — то, что обуславливает первостепенность смысла высказывания и необходимость реагирования, однако, что ведет к недостаточной обработке определенных грамматических форм во время процесса восприятия. Это неизбежно ведет к сохранению в краткосрочной памяти неверной в структурном аспекте информации или к ее отсутствию, следовательно, к ошибкам на этапе вывода (в говорении и письме).

Данное понимание внутренних процессов, протекающих во время усвоения учащимися иностранного языка, приводит к необходимости принятия их во внимание при обучении. Так, Ван Паттен предлагает PI в качестве методики, учитывающей важность и серьезность обработки инпута и направленной на изменение «дефолтных» стратегий, учащихся в сторону управления процессом интериоризации того или иного значения грамматической формы. Основными характеристиками данного метода является структурализация инпута и подача его в упражнениях, направленных на *подавление естественных принципов обработки информации*. Поскольку работа проводится на этапе становления инпута в

интэйк, то данные упражнения не подразумевают говорение/письмо, а направлены только на рецептивную деятельность.

Проиллюстрируем метод PI упражнением на понимание и освоение формы глагола прошедшего времени в английском языке *-ed*. Как было выше отмечено, когда грамматический суффикс используется в предложении *Yesterday I played tennis*, срабатывает естественный механизм извлечения информации о прошедшем событии из существительного «вчера». Для изменения подобной тактики восприятия PI обучение строится на серии референтных упражнений, состоящих из предложений, где грамматическая форма является единственным источником информации о прошедшем времени. Так, референтные упражнения целенаправленно соотносят данную грамматическую форму и ее значение таким образом, чтобы учащиеся сконцентрировались только на этом ментальном действии. После выполнения референтных упражнений следует закрепление материала в виде аффективных упражнений (здесь: *affect* ‘воздействовать’), которые не требуют правильности ответов, но отображают мнение, оценку, личный опыт учащихся. Таким образом, для грамматической формы прошедшего времени глагола английского языка PI будет выглядеть так:

1. Презентация формы, ее функции и значения: *когда мы хотим сказать о действии в прошлом, мы образуем форму глагола прошедшего времени, в основном, добавлением окончания «-ed».*

2. Особое предупреждение: *зачастую о прошедшем времени можно судить по таким временным указателям, как «yesterday» («вчера»), «last week» («на прошлой неделе»), «a month ago» («месяц назад»). Тем не менее основным показателем времени является форма глагола, поэтому не нужно опираться только на лексические показатели времени.*

3. Референтные упражнения, типа:

Прослушайте/прочитайте предложения и отметьте, когда это действие происходит — в прошлом или настоящем.

	Прошлом	Настоящее
1) I visited London.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) I see London on the map.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Аффективные упражнения, типа:

Прослушайте о том, как Алиса провела свои каникулы. Отметьте вариант, соответствующий вашему мнению.

1) Alice stayed at her grandparents'.	interesting	boring
2) Alice started a new hobby.	interesting	boring

Как видно из данного примера, учащиеся при выполнении упражнений получают достаточное количество инпута, которые соответствуют уровню подготовки учащихся: имеет легко усваиваемое лексико-грамматическое наполнение, не имеет дополнительных средств обозначения функции и значения прошедшего времени, что позволяет учащимся сконцентрировать внимание на грамматической форме прошедшего времени глагола.

Метод PI является не основным методом обучения иностранному языку, а дополнительной практической техникой при обучении определенным грамматическим структурам. Его эффективность подтверждена многочисленными эмпи-

рическими исследованиями [Cadierno, 1995; Venati, 2005 и др.] на разных языках и с разными грамматическими формами.

Грамматика иностранного языка является камнем преткновения в изучении для многих учащихся. Помощь в преодолении проблем, связанных с когнитивными факторами, является одной из целей урока иностранного языка, поскольку даже те, кто изучал форму прошедшего времени английского глагола и знает, как она строится, продолжают неверно говорить: *Yesterday I play in tennis*. Данный случай очевидным образом также указывает на когнитивный фактор взаимодействия иностранного и родного языков. Поможет избавиться от ошибок неоднократное фокусирование внимания обучающегося на этапе восприятия, управление осознанием и внутренней (ментальной) обработкой и проработкой идеи о том, что глагольная форма — это не просто неслышимое и ненужное окончание *-ed*, а необходимая конструкция для обозначения событий в прошлом.

Безусловно, данная методика нуждается в предоставлении доказательств, полученных опытным путем, также, как и в проверке эффективности применения PI в условиях коммуникативного иноязычного образования на материале грамматического материала различных языков. Эмпирическое подтверждение тезисов данной статьи являются первоочередной задачей для последующих исследований.

Литература

1. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991.
2. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Урок иностранного языка. М.: Глосса-пресс, 2010.
3. Щукин А. Н. Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы). М.: ВК, 2012.
4. Venati A. The effects of PI, TI and MOI in the acquisition of English simple past test // *Language Teaching Research*. 2005. Vol. 9. Pp. 67–113.
5. Brown H. D. *Principles of language learning and teaching*. New York: Pearson, 2007.
6. Cadierno T. Formal instruction from a processing prospective: an investigation into the Spanish past tense // *Modern Language Journal*. 1995. Vol. 79. Pp. 179–93.
7. Van Patten B. *Input processing and grammar instruction: Theory and research*. Norwood, New Jersey: Ablex, 1996.
8. Van Patten B. *Processing instruction: Theory, research, and commentary*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

PROCESSING INSTRUCTION: GRAMMAR PERCEPTION AND COMPREHENSION ENHANCEMENT

Olga O. Garmaeva

PhD student

Dorzhi Banzarov Buryat State University

24a Smolin St., Ulan-Ude 670000, Russia

o.garmaeva@gmail.com

Abstract. E. Passov's communicative foreign language education principles state that teaching grammar must serve communicative goals [Passov, 1991]. This means that the grammar competences learners are taught should be functional, or useful during real authentic communication. This paper agrees that nowadays-foreign language teaching tends to follow communicative approaches and grammar instruction must correspond to them likewise. The paper introduces Processing Instruction [VanPatten, 1996] as a teaching method, which allows learners to process and acquire second language grammar within a communicative classroom. Detailed examples of classroom activities are given to illustrate the use of the method. It is pointed out that implementing Processing Instruction would be consistent with the main principles of Passov's conceptual framework of foreign language teaching, and might enhance its perception phase. Thus, it is expected that perception phase enhancement might lead to a better comprehension of the target grammar, and more empirical evidence needs to be shown.

Keywords: communicative language classroom, teaching methods, grammar instruction, input processing, comprehension, perception.

Статья поступила в редакцию 10.11.2020.

Одобрена после рецензирования 14.11.2020.

Принята к публикации 16.11.2020