

ПРИНЦИП АНТРОПОЦЕНТРИЧНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ

В статье рассматривается принцип антропоцентричности в применении к обучению грамматике иностранного языка. Антропоцентричность означает смещение интересов исследователей с чисто лингвистических аспектов на человека говорящего.

Принцип антропоцентричности рассматривается в статье в качестве методологического основания формирования грамматической аутентичности речи обучаемых. Это означает переход на дискурсивную основу обучения, которая дает возможность учета вариативности речи в зависимости от целого ряда лингвистических и экстралингвистических факторов. В связи с этим ставится задача отхода от излишней жесткости, нормативности, определенности грамматических правил, отсутствия вариативности к обучению правильному речевому поведению в различных коммуникативных ситуациях и формированию способности студентов самостоятельно разбираться в вопросах языковой нормы.

S. Strelkova

THE PRINCIPLE OF ANTHROPOCENTRISM IN GRAMMAR TEACHING

The article deals with the principle of anthropocentrism in grammar teaching. Anthropocentrism means shifting the interests of researchers from purely linguistic aspects to the speaker.

The principle of anthropocentrism is considered to be the methodological basis for developing students' authentic grammar speech skills. It presupposes discourse grammar teaching which gives an opportunity to take into consideration variability of speech depending on different linguistic and extralinguistic factors. In view of that, a goal of grammar instruction is to give up the excessive rigidity, definiteness and prescriptive character of grammar rules, absence of variability and to develop students' adequate speech behavior in different communicative situations and their competence in the issues of language norms.

История обучения иностранным языкам постепенно подводит исследователей к отказу от формально-структурных методов и к переходу к функционально-семан-

тической и коммуникативной парадигмам научного знания. При смещении акцента с заучивания правил на обучение реальному общению некоторые методисты провоз-

глашали отказ от обучения грамматике как таковой, что типично, например, для прямых методов обучения иностранным языкам. Хотя П. В. Сысоев отмечает, что «все теоретические модели иноязычной коммуникативной компетенции, используемые в различных регионах мира, **содержали грамматический компонент**, тем самым уделялось внимание коммуникации, но *не умалялись достоинства и актуальность грамматики*¹. Другими словами, можно утверждать, что грамматика неотделима от обучения речевому общению и является его компонентом. К концу XX в. тезис о взаимосвязанности грамматики и речевой деятельности получает широкое признание. Как указывает Д. А. Штелинг, становится ясно, «что попытка описания и изучения языка при игнорировании самих коммуникантов и различной роли говорящего и слушающего в речевой деятельности, а также при недостаточном внимании к семантической структуре языка, отражающей особенности умственной деятельности людей, не может быть достаточно успешной»².

В кратком обзоре лингвистических тенденций конца XX в. А. А. Ворожбитова выделяет ведущую тенденцию языкознания второй половины прошлого столетия, обусловленную стремлением достичь максимально целостного научного отражения объекта. Она определяет ее как процесс интеграции частных научных дисциплин в контексте рассмотрения одного и того же феномена действительности. При этом она подчеркивает, что в современной ситуации в языкознании сосуществуют одновременно несколько парадигм: антропоцентрическая, функциональная, коммуникативная, когнитивная, текстоцентрическая, прагматическая, эмотиологическая и т. д. У каждого аспекта имеются свои преимущества и недостатки, «поэтому при взаимном интегрировании наблюдается положительный эффект усиления антропоцентричности языкознания»³. А. А. Залевская характеризует современную научную доминанту конца XX — начала XXI в. как под-

ход, который «трактует язык как психический феномен, функционирующий в составе сложного ансамбля психических процессов субъекта пользования языком, т. е. живого человека, при постоянном взаимодействии с памятью, мышлением, вниманием, эмоционально-оценочным переживанием и т. д.»⁴. Она полагает, что «любая лингводидактическая рекомендация должна, с одной стороны, согласовываться с показаниями ряда смежных наук, а с другой — обязательно проверяться через обращение к субъекту обучения как личности»⁵.

Таким образом, современную гуманитарную научную парадигму можно определить как все расширяющуюся междисциплинарность с интересом к человеку говорящему во всех его аспектах. В. И. Карасик обосновывает переход современной науки к антропоцентризму объективной логикой развития языкознания. С течением времени предмет изучения в лингвистических исследованиях последовательно сдвигался от формальных языковых структур к анализу их содержания, затем — к осмыслению функционирования содержательных языковых единиц в речи, затем — к определению их места, специфики и динамики в культурной среде и сознании человека. В. И. Карасик сводит все существующие в современной лингвистике подходы к изучению языковой личности к следующим типам: психологическому, социологическому, культурологическому и лингвистическому анализу. Он дополняет их еще одним типом: анализом человека в языке с позиций того или иного дискурса на основе выделения типов коммуникативной тональности. Под коммуникативной тональностью В. И. Карасик понимает «эмоционально-стилевой формат общения, возникающий в процессе взаимовлияния коммуникантов и определяющий их меняющиеся установки и выбор всех средств общения»⁶. В итоге он выделяет типы языковых личностей, реализующих свои предпочтения в том или ином стиле поведения с учетом их участия в определен-

ном типе дискурса: одномерный и многомерный, сценарный и несценарный, игровой и серьезный, этикетный и агональный, артистический и неартистический, аргументативный и перформативный типы дискурсивных субъектов⁷.

Сходные идеи высказывает и К. Ажеж, который полагает, что «языки не только инструменты логического анализа или интерпретации, это также некие механизмы, находящиеся в распоряжении говорящих и позволяющие им построить иерархию информации»⁸. Но даже при самом жестком ограничении на использование языка в определенном типе дискурсах у пользователя языка есть определенная свобода на организацию информации, что особенно ярко проявляется в диалогической речи, где говорящий может акцентировать внимание слушающего на определенных элементах и отодвигать на задний план другие элементы высказывания.

Например, так называемое «правило согласования времен» в английском языке на продвинутом этапе обучения не может оставаться в следующей формулировке, принятой на начальном и среднем этапах обучения: если в главном предложении используется форма прошедшего времени глагола, то и в придаточном предложении глагол должен стоять в одной из форм прошедшего времени. В нормативных грамматиках обычно упоминаются лишь случаи несоблюдения правила согласования времен при передаче «вечных истин» и наличии связи с моментом речевого общения. Однако современные исследования показывают, что соблюдение или несоблюдение этого грамматического правила зависит от трех факторов: 1) степени связи с прошлым, 2) наличия завершенности действия, 3) необходимости избежать неправильного понимания⁹. В качестве иллюстрации Г.А. Вейхман приводит следующие предложения: She told me the other day that she's only 28. She told me she's getting married next June (and I believed her). John told me this morning that she's posted the letter. Pam

said that she wanted/had wanted to go to Albany to visit friends last weekend¹⁰. В первом случае несогласование времен можно объяснить фактом актуальности действия для говорящего. Во втором — уверенностью говорящего в достоверности своих/чужих слов. В третьем — слабой связью с прошлым, что выражается в использовании в главном предложении обстоятельства времени *this morning*. В последнем примере неперфектная форма глагола показывает, что поездка состоялась, а перфектная — что нет.

К. Ажеж рассматривает подобные случаи как дискурсивное взаимодействие, в котором используется определенное число языковых средств, «на существование которых академические грамматики лишь намекают»¹¹. Но, с другой стороны, по его мнению, грамматику можно определить как нечто обязательное. При существовании выбора в пределах парадигмы грамматических форм он происходит в зависимости от намерения говорящего, из числа навязанных возможностей. Значит, с одной стороны, имеется жесткая обусловленность грамматической формы, предписанная грамматическими правилами. А с другой стороны, у говорящего существует определенная вариативность в выборе языковых средств и речевых стратегий.

Л. Б. Матевоян подчеркивает, что антропоцентрический принцип является «наиболее естественным и адекватным действительному положению вещей в языковом мире, ибо человек как создатель и носитель языка является центральной фигурой языка»¹². В отношении грамматики этот принцип способствует ее «укрупнению» и выдвигению на первое место прагматического аспекта синтаксиса. Идея центральной роли синтаксиса не является абсолютно новой, так как предыдущие школы и направления в той или иной степени отводили синтаксису весомую роль (например, структурная лингвистика и трансформационная лингвистика). В настоящее время в фокусе лингвистического

исследования находится синтаксис высказывания или речевой акт, коммуникативный акт, дискурс, текст. По мнению Г. А. Золотовой, Н. К. Онипенко, М. Ю. Сидоровой, синтаксис можно определить как ту ступень грамматического строя языка, на которой формируется связная речь¹³. Соответственно синтаксис как раздел грамматики изучает средства и способы построения связной речи и ее коммуникативных единиц, т. е. синтаксис нельзя сводить лишь к формальным аспектам речепорождения. Синтаксические единицы должны характеризоваться с трех точек зрения: формы, семантики и прагматики.

Во многом переход к концепции антропоцентризма основан на функциональном подходе к явлениям языка, который отдает приоритет коммуникативной функции языка. Функциональная грамматика не является однородным направлением лингвистических исследований. В грамматических концепциях и конкретных исследованиях может быть представлен как *коммуникативный* аспект (например, концепция коммуникативной грамматики Г. А. Золотовой), так и *системно-языковой аспект* (например, теория функциональной грамматики А. В. Бондарко).

А. В. Бондарко определяет функциональную грамматику как «описание семантических категорий, опирающихся на различные средства грамматического выражения в данном языке в их взаимодействии со средствами лексическими и контекстуальными», а также как «описание закономерностей и правил функционирования грамматических форм и конструкций, участвующих во взаимодействии с единицами разных уровней языковой системы в передаче содержания высказывания»¹⁴. Если традиционная грамматика отвечает на вопрос: как устроена языковая система, то функциональная грамматика стремится ответить на вопрос: как она функционирует¹⁵. В понятие «функционирование грамматических единиц» А. В. Бондарко включает такие процессы, как 1) отбор говоря-

щим грамматических средств, необходимых для передачи смысла высказывания; 2) реализацию процессов соотнесения лексических единиц, необходимых для передачи смысла высказывания, с существующими в языковой системе абстрактно-грамматическими образцами, моделями и структурными схемами; 3) реализацию существующих в грамматическом строе данного языка правил взаимодействия (в частности сочетаемости) языковых единиц разных уровней, участвующих в передаче смысла высказывания¹⁶. Новым по сравнению с формальной грамматикой является обращение к категориальным ситуациям, которые обладают значимостью при анализе грамматической формы и ее роли в выражении изучаемых значений. Категориальная ситуация – «дополнительное понятие, ориентированное на исследование и описание взаимодействия всех средств высказывания (как грамматических, так и неграмматических), участвующих в выражении рассматриваемой семантики»¹⁷.

Сопоставляя формальную грамматику и функциональную грамматику, А. В. Бондарко полагает, что последний тип грамматики ни в коей мере не отказывается от формального анализа языковых явлений. Это означает, что направление грамматического анализа идет от «средств к функциям» (от формы к семантике). И в то же время, функциональная грамматика основана на понятийной категориальности. Таким образом, это направление грамматического анализа может быть охарактеризовано как «от функций к средствам» (от семантики к форме)¹⁸. Это, по его мнению, в первую очередь «связано со стремлением отразить в грамматическом описании позицию говорящего, важнейшую сторону его мыслительно-речевой деятельности – движение от смысла, который он хочет выразить, к реализации этого намерения в конкретном высказывании»¹⁹. Другими словами, в функциональной грамматике «изучается взаимодействие элементов *языковой системы и языковой среды*»²⁰.

В методике преподавания иностранных языков принцип функциональности означает, что «процесс овладения речевым материалом всегда происходит при наличии речевых функций, имеющих приоритет перед формой речевых единиц»²¹. Исходным положением функциональности является тезис о том, что любая речевая единица и любая языковая форма выполняет какую-либо речевую функцию в высказывании. Функциональность в отборе и организации языкового и речевого материала предполагает, что он «должен отбираться в соответствии с функциями, которые он выражает, и теми коммуникативными интенциями, которые сможет передать говорящий, используя предлагаемый языковой материал (предположение, отказ, выражение эмоций и т. д.)»²². Это означает, что если грамматическая форма ассоциируется с речевой задачей (функцией), то она с легкостью извлекается из памяти обучаемых и используется в процессе речевого общения. Функциональная ориентированность грамматики помогает понять функциональное назначение грамматических единиц, как необходимых элементов процесса коммуникации.

Сопоставляя достоинства и недостатки коммуникативного и структурно ориентированного подходов к обучению иностранным языкам, П. В. Сысоев приходит к обоснованному выводу о том, что проблема выбора метода обучения может быть решена в интегративном обучении. Коммуникативный метод способствует свободному владению изучаемым языком, но не гарантирует безошибочность и правильность речи, т. е. внимание в большей степени уделяется языковому значению. Структурные методы дают знания грамматических структур, что важно для перевода на родной или другой язык, а также в академических целях, например, для сдачи экзаменов различного вида. Следовательно, в структурно ориентированных подходах больше внимания уделяется языковой форме. «При наличии учащихся с различными

потребностями в одной группе или учащихся, проявляющих интерес как к *форме*, так и к *значению*, принцип интегративного обучения грамматике позволяет создавать оптимальные условия обучения»²³. Здесь хотелось бы внести уточнение по поводу противопоставления понятий *формы* и *значения*. Если мы ограничимся лишь этой дихотомией в обучении грамматике, то фактически мы остаемся на уровне предложения и тем самым игнорируем один из важнейших принципов коммуникативного подхода — функциональность. Выстраивая процесс обучения грамматике в рамках интегративного подхода, следует отталкиваться от триады *форма — значение — функция*. Лишь в этом случае мы не просто балансируем на соотношении структурно ориентированного и коммуникативного подходов, а создаем качественно новый подход, который базируется на дискурсивной основе, ведь речевая функция лингвистических единиц проявляется лишь в дискурсе.

П. В. Сысоев представляет интегративное обучение грамматике в виде метода, состоящего из трех равнозначных стадий: 1) изучения, 2) объяснения и 3) использования. Первую стадию, на которой изучаются примеры и выявляются грамматические закономерности, он характеризует как «индуктивное обучение». На второй стадии происходит объяснение эксплицитных правил использования изучаемых грамматических структур в аутентичных ситуациях коммуникации. Третья стадия нацелена на подготовку обучаемых к реальному использованию изучаемых структур в спонтанной речи на иностранном языке и фокусирует внимание как на форме, так и на значении грамматических структур²⁴. А. А. Залевская особо акцентирует в интегративном подходе «роль субъекта обучения языку, на позицию которого всегда должен вставать исследователь двуязычия, если он хочет действительно проникнуть в суть механизмов овладения и пользования языком»²⁵.

Обучение грамматике в современных условиях должно, без всякого сомнения, обладать коммуникативной направленностью. В то же время процесс обучения грамматической аутентичности речи требует учета принципов интегративности, антропоцентричности и дискурсивности, что способствует эклектичности обучения и отходу от чисто коммуникативного метода в обучении иностранным языкам и от системно-языкового подхода в лингвистике. Поэтому исследователи в фундаментальных и прикладных областях лингвистики обращаются к более широкому кругу вопросов, носящих экстралингвистический характер. «Пережитые лингвистикой последних десятилетий поиски и метания — от устремлений к «чистой форме» до всеобщего поворота к семантике, к изучению языкового акта во всех его слагаемых, с доминирующим интересом к говорящей личности и, наконец, к тексту как результату смысловых и коммуникативных интенций — все эти поиски и находки обогащают грамматическое видение языка и в той мере, в какой обнаруживаются регулярные взаимозависимости между компонентами речевой деятельности, раздвигают традиционные рамки грамматики»²⁶. Данное положение можно проиллюстрировать на следующем примере. Грамматическое правило употребления английских частиц *too* и *either* разграничивает их употребление по разным коммуникативным типам предложений: *too* используется в утвердительных и вопросительных предложениях, а *either* — в отрицательных. Но *either* может встречаться и в вопросительных предложениях, если говорящий ожидает услышать отрицательный ответ. Частица *too* в вопросительных предложениях предполагает положительный ответ. Ср.: *Do you want that either/too?*²⁷ То есть, чисто функционально достаточно трудно описать использование частицы *either*, так как она используется в различных типах предложений. В то время как ее присутствие или отсутствие в вопросительном предложении целиком и пол-

ностью зависит от говорящего и его видения ситуации общения.

Существование не собственно языковых факторов и взаимосвязанных с ними намерений говорящего приводит, как подчеркивает Н. В. Ефремова, к существованию многочисленных типов текстов (дискурсов). Она приходит к выводу о том, что именно поэтому необходимо изучение продуктов речевой деятельности носителей языка (текстов) в процессе овладения иностранным языком как специальностью. «Исследоваться должна не только внутренняя структура текста в ее уровневой организации и межуровневые средства связи, обеспечивающие связность и целостность текста. Исследоваться должны также и все вне- и «вокругтекстовые» моменты, вызвавшие появление речевого произведения именно данного типа»²⁸. Следовательно, значимость изучения высказывания вытекает прежде всего из задач обучения.

Н. В. Ефремова ставит задачу составления списка элементов языка и определения правил их сочетания, условно принимая множественность элементов за конечную величину. Это идея создания некоего учебного тезауруса или модели грамматики речи, которая обеспечила бы поиск от смысла и намерения к грамматической форме или формам. При этом автор признает, что отбор грамматического материала от смысла к форме не может быть реализован до конца систематично. Поэтому предлагается следующая схема: ТЕКСТ с грамматической доминантой — грамматическая форма — соотнесение формы с аспектами речевой деятельности и формирование грамматического правила — ТЕКСТ₁ как продукт иноязычной речевой деятельности студентов. Таким образом, работа над грамматической структурой начинается с анализа аутентичного текста с грамматической «доминантой» для «наблюдения, размышления со стороны студентов за «живым» функционированием грамматического явления в оригинальном продукте иноязычной речевой деятельности»²⁹.

Предложенная Н. В. Ефремовой модель обучения грамматике обладает несомненными достоинствами, поскольку она дает возможность проанализировать механизмы выбора соответствующей грамматической структуры в различных ситуациях речевого общения, а также выявить факторы, определяющие этот выбор. На основании приобретенного опыта наблюдения за изучаемыми грамматическими структурами студенты смогут в дальнейшем сами продуцировать высказывания, адекватные коммуникативной ситуации. Но предложенная модель ставит и дополнительные задачи перед преподавателем. Во-первых, встает проблема отбора аутентичных текстов с грамматической доминантой, достаточно нагруженных семантически, когнитивно, коммуникативно и прагматически. В этих текстах изучаемая структура должна быть представлена максимально ярко. Кроме того, желательно, чтобы она повторялась. Во-вторых, нужно подобрать тексты различных жанров, различной регистровой маркированности, чтобы проиллюстрировать вариативность речевого поведения носителей языка. В-третьих, завершающим этапом работы с изучаемой грамматической структурой является систематическое продуцирование студентами своих собственных текстов, что требует разработки соответствующих заданий и достаточно большого количества времени для этапа речепорождения.

Итак, принцип антропоцентричности приближает изучение языковых механизмов к человеку и может рассматриваться в качестве методологического основания научной доминанты в обучении студентов грамматике иностранного языка и, в частности, формирования грамматической аутентичности речи обучаемых. Целью грамматического анализа лингвистических единиц и их усвоения в процессе обучения становится выявление различий как в плане выражения, так и в плане функционально-семантической интерпретации изучаемых

содержательных структур. Объяснить явления вариативности на уровне грамматической системы языка во многих случаях можно лишь с позиций антропоцентризма. Выбор той или иной грамматической структуры в речи часто обусловлен самим человеком говорящим, его личностными качествами, принадлежностью к той или иной социальной или профессиональной группе, возрастом, опытом, коммуникативными интенциями, отношением к ситуации речевого общения и т. д. С одной стороны, многие ученые полагают, что на сегодняшний день «в мировой науке пока что не имеется фундаментальной теоретической основы для практических рекомендаций, которые позволили бы обеспечивать уровень овладения языком, отвечающий современным условиям международных контактов, экономической интеграции, межкультурных взаимодействий и т. п.»³⁰. С другой стороны, признание приоритетного положения антропоцентризма в современной лингвометодике приводит к мысли о возможности использования дискурсивной основы в обучении грамматике иностранного языка. Подход к обучению в связи с этим должен быть таков, чтобы от жесткого осваивания форм и правил, заученного знания обучаемые продвигались к размышлению, анализу; чтобы они учились относиться творчески как к своему, так и чужому речевому поведению. Задача преподавателя грамматики состоит в том, чтобы перейти от излишней жесткости нормативности, определенности грамматических правил, отсутствия вариативности к обучению правильному речевому поведению в различных коммуникативных ситуациях и формированию способности студентов самостоятельно разбираться в вопросах языковой нормы. Учет вариативности языка и речи позволяет студентам более осознанно осваивать изучаемый язык, а также способствует более эффективной коммуникации в реальном общении.

ПРИМЕЧАНИЯ

- ¹ Сысоев П. В. Нужна ли нам грамматика, и если нужна, то какая // ИЯШ. — 2007. — № 2. — С. 31.
- ² Штелинг Д. А. Грамматическая семантика английского языка. Фактор человека в языке: Учеб. пособие. — М.: МГИМО, ЧеРо, 1996. — С. 5.
- ³ Ворожбитова А. А. Теория текста: Антропоцентрическое направление: Учеб. пособие / А. А. Ворожбитова. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Высшая школа, 2005. — С. 8.
- ⁴ Залевская А. А. Психолингвистика и обучение языку // Слово и текст: психолингвистический подход: Сб. науч. тр. / Под общ. ред. А. А. Залевской. — Тверь: Твер. гос. ун-т, 2005. — Вып. 5. — С. 61.
- ⁵ Там же. — С. 63.
- ⁶ Карасик В. И. Дискурсивная персонология // Язык, коммуникация и социальная среда: Сб. науч. тр. — Вып. 5. — Воронеж: Воронежский гос. университет, 2007. — С. 79.
- ⁷ Там же. — С. 86.
- ⁸ Ажеж К. Человек говорящий: Вклад лингвистики в гуманитарные науки: Пер. с фр. — 2-е изд., стер. — М.: Едиториал УРСС, 2006. — С. 212.
- ⁹ Вейхман Г. А. Новое в грамматике современного английского языка: Учеб. пособие для вузов. — М.: Астрель: АСТ, 2006. — С. 177.
- ¹⁰ Там же. — С. 178–180.
- ¹¹ Ажеж К. Указ. соч. — С. 224.
- ¹² Матевосян Л. Б. Стационарное предложение: от стандартного к оригинальному. — М.; Ереван: Институт языкознания РАН, Изд-во ЕГУ, 2005. — С. 11.
- ¹³ Золотова Г. А., Онипенко Н. К., Сидорова М. Ю. Коммуникативная грамматика русского языка / Под общей ред. д-ра филол. наук Г.А. Золотовой. — М.: Институт русского языка РАН, 2004. — С. 37.
- ¹⁴ Бондарко А. В. Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии. — 2-е изд. — М.: Эдиториал УРСС, 2001. — С. 32.
- ¹⁵ Бондарко А. В. Основы функциональной грамматики: Языковая интерпретация идеи времени. — СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1999. — С. 5–6.
- ¹⁶ Бондарко А. В. Указ. соч. 2001. — С. 32–33.
- ¹⁷ Там же. — С. 199.
- ¹⁸ Там же. — С. 26.
- ¹⁹ Бондарко А. В. Указ. соч. 1999. — С. 6.
- ²⁰ Там же. — С. 7.
- ²¹ Пассов Е. И., Кибирева Л. В., Колларова Э. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация): Метод. пособие для русистов. — СПб.: Златоуст, 2007. — С. 31.
- ²² Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. — СПб.: Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ»; Cambridge University Press, 2001. — С. 30.
- ²³ Сысоев П. В. Указ. соч. — С. 26.
- ²⁴ Там же. — С. 26–31.
- ²⁵ Залевская А. А. Указ. соч. — С. 63.
- ²⁶ Золотова Г. А., Онипенко Н. К., Сидорова М. Ю. Указ. соч. — С. 9.
- ²⁷ Вейхман Г. А. Указ. соч. — С. 236.
- ²⁸ Ефремова Н. В. Интегративная модель обучения нормативной грамматике немецкого языка студентов лингвистических факультетов. — Барнаул: Изд-во БГУ, 1998. — С. 64.
- ²⁹ Там же. — С. 157.
- ³⁰ Залевская А. А. Указ. соч. — С. 58.