

ДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ АКТИВНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ГРАММАТИКЕ

Изучение грамматики иностранного языка во всем ее объеме не представляется возможным ни в школах, ни даже в языковых вузах. Поэтому, для каждого типа учебного заведения составляются свои учебные планы и программы по обучению иностранным языкам, в которых с учетом специфических особенностей каждого из них планируется объем языкового и речевого материала, подлежащего обязательному усвоению. Весь отобранный объем грамматического материала представляет собой грамматический минимум, состоящий из двух частей: активной и пассивной грамматики. Активный грамматический материал, также как и активная лексика, предназначен как для понимания чужой устной и письменной речи, так и для устного и письменного выражения собственных мыслей. Пассивный грамматический материал, также как и пассивная лексика, изучается лишь для понимания готовых печатных текстов и аудиотекстов разных жанров.

Названные цели обучения активной и пассивной грамматике определяют разный конечный уровень усвоения активного и пассивного грамматического материала: первый – должен последовательно усваиваться на рецептивном, репродуктивном и продуктивном уровне; для второго – достаточен рецептивный уровень усвоения. Разные уровни усвоения разного по содержанию и объему материала предполагают разные структуры содержания обучения каждой из них. В рамках данной работы предпримем попытку определить структуру содержания обучения активной грамматике.

При определении содержания обучения единичной грамматической дозы нами было установлено, что каждая ее единица должна быть усвоена на трех уровнях: 1) на уровне ее теоретического, рецептивного и репродуктивного знания; 2) на уровне ее рецептивного и репродуктивного навыка; 3) на уровне ее рецептивного, репродуктивного и продуктивного умения (Р.Ю. Мартынова, 1999, 71-75; 2002, 338-350).

Теперь рассмотрим, что же собой представляют единицы грамматической дозы. Как мы уже говорили, «за одну грамматическую единицу мы принимаем один элемент целого грамматического явления. Например, если глагол «to be» в настоящем простом времени в утвердительных предложениях имеет 3 формы: am, is, are, - то это три грамматические единицы». Теперь рассмотрим, какой путь должны пройти эти слова, чтобы они стали употребляться на уровне речевого умения.

1. Их активизация начинается *на уровне слова*. Она состоит в приобретении *теоретических знаний* о том, какие это слова, к какой части речи они относятся, что они означают, всегда ли они переводятся на родной язык и т.д., что соответствует приобретению теоретических знаний. Затем, учащиеся должны продемонстрировать эти знания *на рецептивном уровне*, т.е. перевести каждое из этих слов на родной язык и прокомментировать свой ответ. Например: «am – есть, находится; употребляется в первом лице единственного числа». Работа на уровне слова завершается проявлением теоретических знаний *на репродуктивном уровне*. Для этого учащиеся глядя в эти слова на родном языке, произносят и записывают их на иностранном. Например: «есть» (для первого лица единствен-

ного числа); «есть» (для третьего лица, единственного числа) и т.д.

2. Для того чтобы сформировать языковые навыки употребления этих слов следует, как известно из психологии, выполнить множество однотипных операций с ними. Для этого их следует соединить с такими ранее изученными словами, какими позволяет их грамматическая форма. В результате мы получим грамматические словосочетания, например: I am, he is, she is, my mother is, we are, you are, the books are и т.д. Таким образом, активизация слов в разных грамматических формах продолжается *на уровне словосочетаний*. Достижением рецептивного навыка употребления этих слов на данном уровне будет способность их беглого и безошибочного опознания, проявляющееся в произнесении этих словосочетаний на родном языке при их зрительном и слуховом восприятии на иностранном языке. Достижением репродуктивного навыка употребления этих слов на том же уровне будет способность их беглого и безошибочного воспроизведения на иностранном языке при их зрительном и слуховом восприятии на родном.

3. Однако бегло и безошибочно употреблять эти слова лишь в словосочетаниях явно недостаточно. Теперь следует научиться употреблять их также автоматизировано в предложениях, состоящих только из ранее изученной лексики. Таким образом, формирование навыков употребления этих слов продолжается *на уровне предложения*. В соответствии с данным примером это могут быть такие предложения: I am a student. I am a schoolboy. I am in the street. She is a doctor. She is twenty. He is in the yard. He is tall. We are friends. They are happy children. Способность бегло и безошибочно перевести подобные предложения с иностранного языка на родной будет свидетельствовать о сформированности рецептивного навыка употребления этих слов на уровне предложения. Способность бегло и безошибочно перевести эти же предложения на иностранный язык при их зрительном и слуховом восприятии на родном языке будет свидетельствовать о сформированности репродуктивного навыка употребления этих слов на рассматриваемом уровне.

4. Итак, мы достигли у учащихся способности автоматизированного употребления изучаемых грамматических единиц на уровне разнотипных предложений, что создает возможность их употребления в связанных по смыслу предложениях, которые представляют собой сверхфразовые единства или микротексты. Мы различаем три вида таких микротекстов: 1) состоящих из одного изучаемого грамматического элемента, например: I am Ann. I am ten. I am a schoolgirl. I am in the classroom now. I am at the desk; 2) состоящих из всех изучаемых грамматических элементов, например: My name is Ann and my sister's name is Nat. I am ten. I am a schoolgirl. Nat is twelve. She is schoolgirl too. I am in the third and Nat in the fifth form. We are good friends. We are happy girls; 3) состоящих из всех изучаемых и ранее изученных грамматических элементов, например: Let me introduce myself. My name is Ann. I am ten. I have a little sister. She is only eight. We are schoolgirls. I am a pupil of the fifth form and Nat is a pupil of the third form. We are good friends. We go to school together. We try to study well.

Способность прослушать (прочитать) текст третьего из названных видов на иностранном языке и рассказать его на родном, не пропустив и не исказив никакой информации, будет свидетельствовать о сформированности у учащихся *рецептивных умений* употребления изучаемых грамматических единиц. Способность прослушать (прочитать) текст того же третьего вида на иностранном языке и рассказать его на иностранном языке, не пропустив и не исказив никакой информации, будет свидетельствовать о становлении у учащихся *репродуктивных умений* употребления изучаемых грамматических единиц. Способность самостоятельно употребить изучаемые грамматические единицы в сочетании с ранее изученными в устной и письменной монологической и диалогической речи будет свидетельствовать о становлении у учащихся *продуктивных умений* употребления изучаемых грамматических единиц.

Итак, путь усвоения любой изучаемой грамматической единицы состоит в ее активизации: 1) *на уровне слова* до тех пор пока учащиеся не приобретут теоретические, рецептивные и репродуктивные знания ее употребления; 2) *на уровне словосочетания* и 3) *на уровне предложения* до тех пор пока учащиеся не приобретут рецептивные и репродуктивные навыки ее употребления; 4) *на уровне микротекста* монологического и диалогического характера до тех пор, пока учащиеся не приобретут рецептивные, репродуктивные и продуктивные умения ее употребления.

О необходимости обучать грамматическому материалу на основе его использования в словах, словосочетаниях, предложениях и микротекстах говорит Н. К. Складенко: «Каждая речевая единица имеет структуру, которая отображает определенные связи между ее компонентами. Различают пять уровней речевых единиц: 1) уровень словоформы (слово в его грамматической форме); 2) уровень свободного словосочетания; 3) уровень фразы / предложения; 4) уровень сверхфразового единства ...; 5) уровень целого текста» (Н. К. Складенко, 1999, 74). Далее она говорит, что «для обучения грамматическому материалу важными являются первые четыре уровня, потому что на уровне текста (устного или письменного) навыки должны уже функционировать, а не формироваться» (там же).

Итак, исходя из обобщенных целей обучения грамматике, частных целей обучения каждой дозе грамматического материала на вышеописанных четырех уровнях, а также на основе установленной нами формы взаимосвязи обобщенных и частных целей обучения, представим в схеме 1 дидактическую модель содержания обучения активной грамматике в динамике ее усвоения. Используемые в схеме условные обозначения были приняты нами раньше.

Как видно из представленной модели, рецептивные – продуктивные знания и рецептивные – репродуктивные навыки на первых трех уровнях содержания обучения активной грамматике достигаются путем реализации одних и тех же частных целей обучения. Разница между ними состоит лишь в том, что «знания» предполагают лишь правильность соответствующих целей действий, а «навыки» – их беглость и безошибочность. Поясним это положение.

Из теории формирования навыков известно, что они образуются путем многократного повторения однотипных операций в однотипных условиях их протекания. Полученные теоретические знания при их первичном практическом применении на уровне узнавания изучаемого языкового явления не могут проявляться в беглых и безошибочных действиях. «Наука і освіта», №7-8, 2005

Это обусловлено тем, что новая информация сразу попадает, как мы уже говорили, в оперативную память – самую неустойчивую, легко исчезающую и пока не обеспечивающую взаимосвязи новой информации с ранее изученной. Для закрепления воспринятого в сознании человека необходима тренировка по узнаванию изучаемого материала. Если учащиеся демонстрируют, что они могут участвовать в ней, т.е. что они поняли суть изложенной им теории, значит у них *рецептивные знания есть* и они могут продолжать тренировку с ускорением ее темпа, сохраняя при этом безошибочность выполнения отработываемых операций. Если ошибки случаются, ученики сами должны их исправить на основе применения вновь приобретенных и ранее имеющихся грамматических знаний. Заканчивается это тренировка тогда, когда эти же грамматические действия начинают выполняться автоматизировано. Таким образом, рецептивные знания переходят в рецептивные навыки. Репродуктивные знания становятся репродуктивными навыками точно также, разница лишь в том, что тренировка носит репродуктивный характер. Это значит, что учащиеся упражняются не в узнавании изучаемой грамматической формы, а в ее образовании с опорой на представленный образец.

Что касается четвертого уровня содержания обучения активной грамматики, то теоретические знания сразу применяются в речевой деятельности, минуя языковую тренировку, т.е. этап формирования языковых навыков. Это объясняется тем, что теоретические знания четвертого порядка, наивысшие в содержании обучения активной грамматике, могут проявляться лишь в разных видах речи, так как они состоят в обучении грамматической связи взаимосвязанных по смыслу предложений. Усвоение такой грамматики, а значит, выполнение нормативной связи предложений становится возможным при условии приобретения всех предыдущих знаний и сформированности всех предыдущих навыков.

Таким образом, представленная дидактическая модель наглядно демонстрирует реальную возможность усвоения грамматического материала большинством учащихся. В самой постановке частных целей обучения, которые исходят из соответствующих обобщенных целей, программируются последовательные, взаимосвязанные и доступные для выполнения большинством учебные действия по усвоению каждой части изучаемого грамматического материала. Обязательная его активизация на каждом из четырех уровней обеспечит его беглое и безошибочное употребление в собственной монологической и диалогической речи, так как речевая активность учащихся нарастает постепенно: от теоретических знаний на каждом уровне к знаниям функциональным, а от них – к разнообразным видам навыков и постепенно совершенствующимся умениям.

Однако данная структура обучения будет тем эффективнее, чем в большей степени будут учитываться реальные возможности большинства обучаемых и при распределении отобранного активного грамматического материала по годам обучения. Поясним сказанное.

Рассматривая содержание обучения активной лексике, мы представили принципы ее отбора, так как сама лексика в программах по иностранным языкам для средних школ не определена. Что касается активной грамматики, то она дана не только в объеме, установленного грамматического минимума, но

и распределена по годам обучения. С последним трудно согласиться, так как такое распределение, как показывает многолетняя педагогическая практика, приводит к затруднениям в ее усвоении. Быстрое накопление видовременных форм глагола, конечно, убыстряет становление речевых возможностей обучаемых, но делает их такими, что речь учащихся изобилует ошибками, а порой становится просто непонятной. Очень часто они не могут ни определить какие времена глагола следует употреблять в той или иной фразе, ни, уж тем более, образовать необходимую глагольную форму. Также наблюдается огромное количество ошибок в употреблении артиклей, предлогов, а во французском языке еще и в окончаниях прилагательных, определяющих существительные в разных родах и числах и т. д. В связи с этим мы считаем, что вероятность усвоения всего запрограммированного объема грамматики **повысится**, если выстроить последовательность обучения грамматическим явлениям по следующим принципам:

1) от легко образующихся грамматических форм к более сложно образующимся, например: a good book → good books → the best book; I have → he has → I don't have → He doesn't have → I had → I didn't have → I have just played → I have just taken и т. д;

2) от более частотного употребления грамматического материала к менее частотному, например: Play! → I can play → I play → I like to play → I shall play → I played → I am playing → While playing → I have played → I had played → I have been playing и т. д; от более простых по образованию и смыслу парадигм к более сложным, например: существительное, прила-

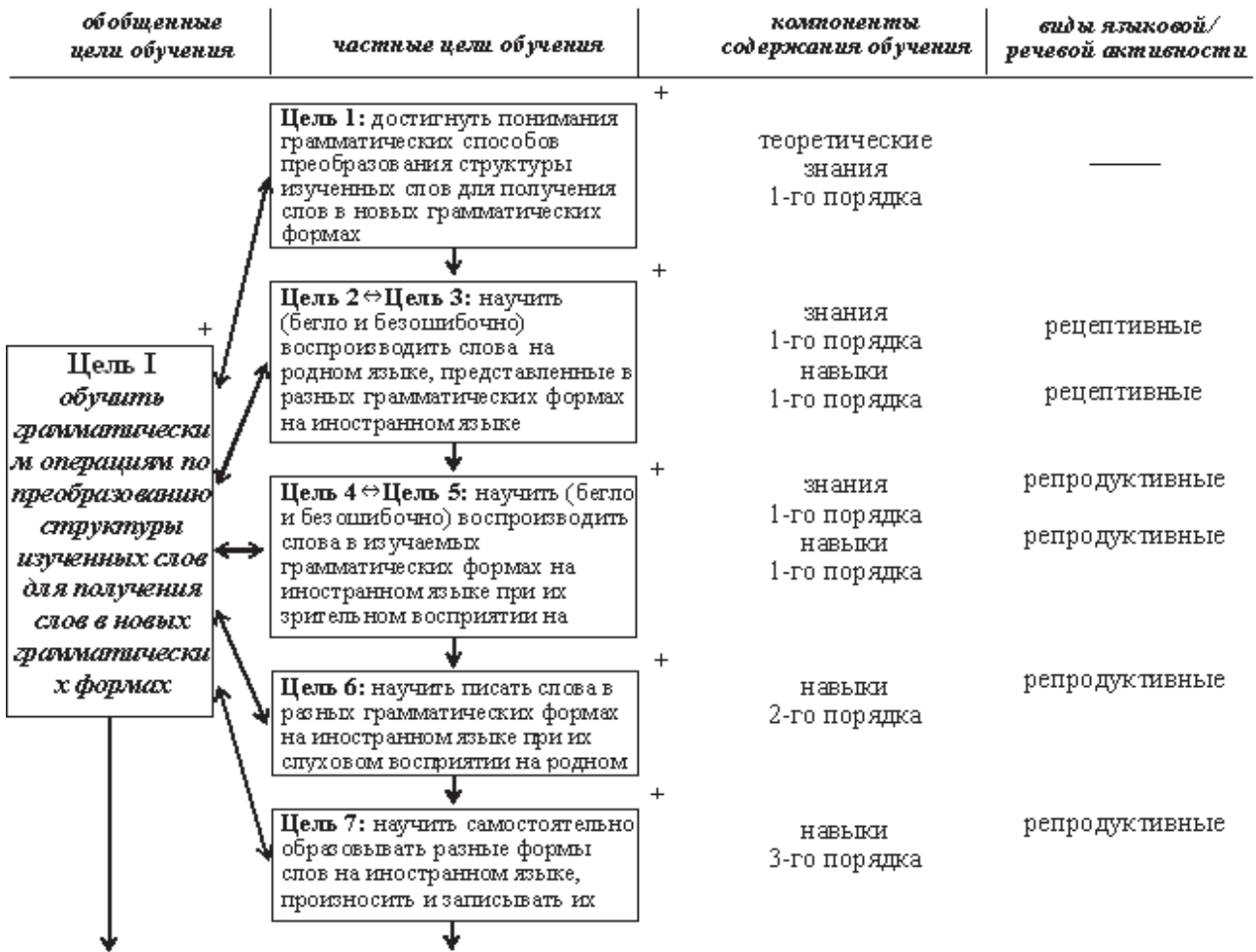
гательное, предлоги, местоимение, числительное, глагол (в вышеуказанной последовательности), наречие, причастие, согласование времен и т. д.

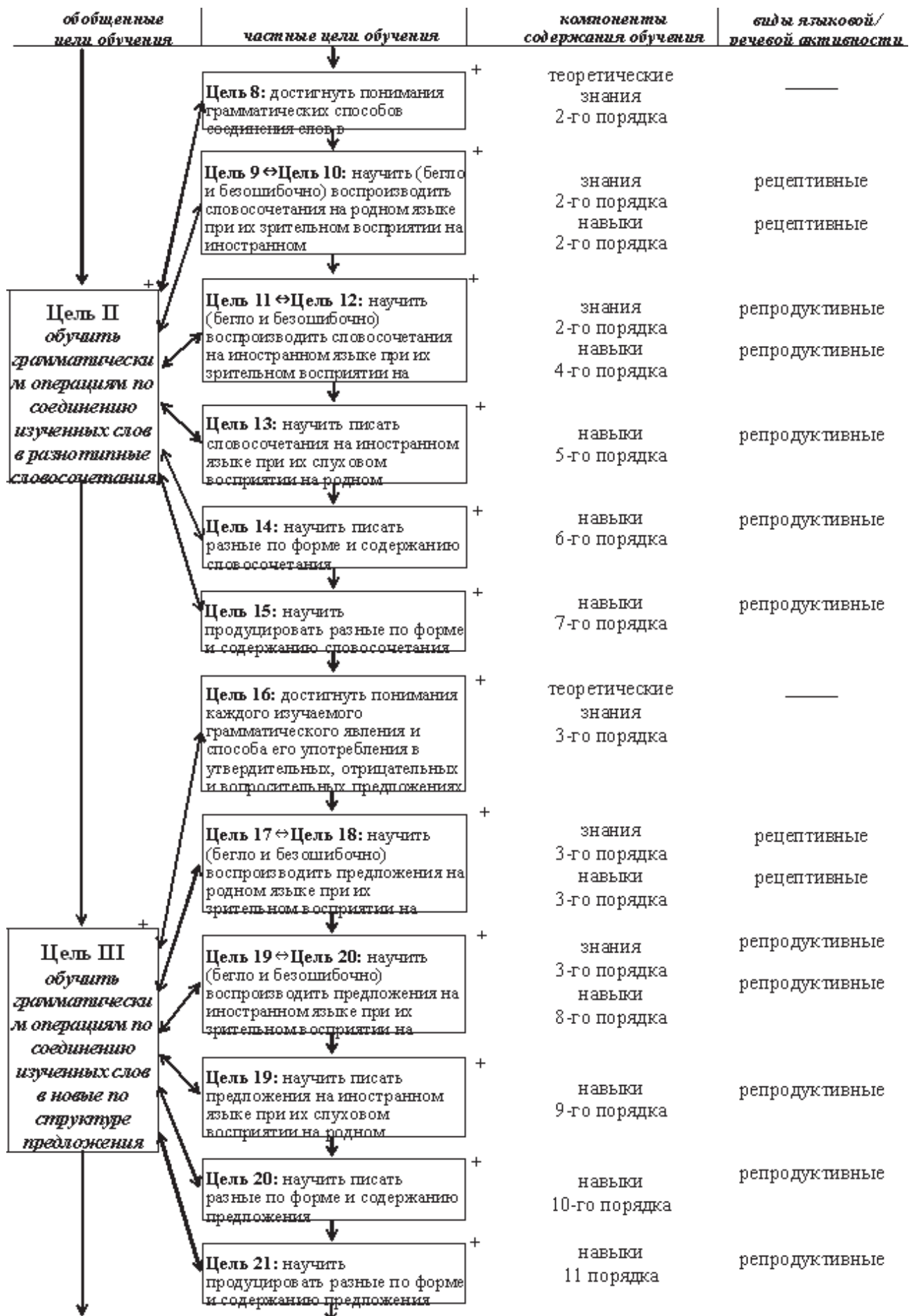
В процессе изучения первых нескольких парадигм для организации предречевой тренировки вводятся самые употребительные и самые простые по форме и содержанию глаголы to be, to have и can с последующими глаголами в неопределенной форме. После прочного усвоения этого материала, т.е. способности его беглого употребления в устной и письменной речи, изучается употребление видовременных форм глаголов в вышепредставленной последовательности. Такой подход не дает быстрых результатов в становлении реально-коммуникативных умений, он тормозит естественный речевой процесс, изобилующий разнообразными по форме и содержанию грамматическими явлениями, но обеспечивает осознанное восприятие и тренировку каждой лингвистической формы, доступность ее усвоения большинству, безошибочность продуцируемой речи и способность самостоятельного исправления допущенных ошибок, а также перенос навыка изучения грамматики родного языка на иностранный, а самое главное – он обеспечивает возможность усвоения всего последующего грамматического материала.

Мы предлагаем компенсировать недостаток глаголов, позволяющих организацию более содержательной (но менее состоятельной в языковом отношении) речевой практики с начала обучения иностранному языку, путем *изучения пассивной грамматики*. Определим структуру содержания обучения этому виду грамматического материала.

Схема 1

Дидактическая модель содержания обучения активной грамматике в динамике ее усвоения





обобщенные цели обучения	частные цели обучения	компоненты содержания обучения	виды языковой/ речевой активности
<p>Цель IV обучить грамматическим операциям по соединению предложений, изучаемых грамматических типов, в микротексты монологического и диалогического</p>	<p>Цель 18: достигнуть понимания грамматических способов соединения предложений в связные высказывания монологического и диалогического характера</p>	<p>теоретические знания 4-го порядка</p>	—
	<p>Цель 19: научить пересказу микротекстов монологического и диалогического характера</p>	<p>умения 1-го порядка и 2-го порядка</p>	репродуктивные
	<p>Цель 20: научить письменно составлять микротексты монологического и диалогического характера с использованием предложений изученных грамматических</p>	<p>умения 1-го порядка и 2-го порядка</p>	продуктивные
	<p>Цель 21: научить продуцировать микротексты монологического и диалогического характера с использованием предложений изученных грамматических</p>	<p>умения 3-го порядка и 4-го порядка</p>	продуктивные

ЛИТЕРАТУРА

1. *Мартинова Р. Ю.* Лингвистические знания – основа развития иноязычных речевых умений // Наук. вісн. ПДПУ ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 1999. – Вип. 4-5. – С. 71-75.
2. *Мартинова Р. Ю.* Компоненти змісту навчання іноземних мов і послідовність їх засвоєння. Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – “ОВС”, Харків, 2002. – Ч. 1. – С. 338-350.
3. *Склярєнко Н. К.* Навчання граматичному матеріалу. // Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – С. 72-92.

Подано до редакції 10.10.05.