

2. Виноградова М. А. Формирование навыков речевого общения у заикающихся дошкольников: Учеб.-метод. пособие для логопедов. – СПб.: КАРО, 2006. – 128 с.

3. Миронова С. А. Исправление заикания у дошкольников в процессе обучения. // Преодоление заикания у дошкольников / Под ред. Р. Е. Левиной. – М., 1975.

4. Шипицына Л. М., Хилько А. А., Галлямова Ю. С., Демьянчук Р. В., Яковлева Н. И. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Под науч. ред. Л. М. Шипицыной. – СПб.: Речь, 2005. – 240 с.

Г. С. Стренадюк

К ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА РАСПОЗНАВАНИЮ И ПОНИМАНИЮ ОМОНИМИЧНЫХ И ЧАСТИЧНО ОМОНИМИЧНЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ СТРУКТУР В ПРОЦЕССЕ ЧТЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ТЕКСТА

В данной статье рассматривается проблема обучения студентов неязыкового вуза грамматике в процессе чтения иноязычного текста. Одной из целей такого обучения является понимание грамматической информации текста, распознавание смысла читаемого. В статье предпринимается попытка доказать актуальность проблемы восприятия омонимичных и частично омонимичных грамматических структур, затрудняющих понимание текста; показать недостаточную разработанность содержания и этапизации понятий «навыков» и «умений». Предлагается схема работы над усвоением омонимичных и частично омонимичных грамматических структур.

The article considers the problem of teaching the future philologists grammar in the process of reading foreign language texts. One of the goals of teaching grammar is comprehensions of grammatical information of the texts. For reading that results grasping the meaning of the contents read. The article gives homonymous and partly homonymous grammatical structures having the similar grammatical components «haben/sein/werden». The structures in question are the factor to hinder comprehensions. The author makes in attempts to prove the urgency of the problem of teaching homonymous and partly homonymous grammatical structures; to show insufficient development of the problem of content and formation sequence of notions «skills» and «capacities»; suggests the model of working at homonymous grammatical structures.

Процесс обновления российского общества ставит работников образовательной сферы – школьного учителя, преподавателя профессиональной средней и высшей школ – в совершенно новые условия работы. Болонская декларация и современные концепции модернизации образования определяют совершенствование содержания и технологий образования как важнейший фактор повышения уровня высшего образования.

В связи с качественным преобразованием практической направленности образовательных программ как одной из основных стратегических целей

«Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 годы» продолжается поиск и отбор эффективных методик, позволяющих реализовать такой важный компонент обучения будущего специалиста, как владение иностранным языком во всех видах речевой деятельности, в том числе умении читать и понимать тексты на неродном языке.

Внимание к проблемам омонимии еще в 1920-е гг. привлекли широко известные работы А. А. Булаковского, Л. В. Щербы, В. В. Виноградова, О. С. Ахмановой. Явление омонимии в области русского языка рассматривали такие ученые, как С. В. Вороничев, Б. Н. Головин, О. М. Ким, Н. П. Колесников, Л. А. Новикова, А. И. Смирницкий, П. А. Соболева, М. И. Фомина, А. Я. Шайкевич; в языках романо-германской группы – Ш. Балли, Ж. Жильерон, Р. И. Меннер, Ж. Орт, А. Сеше, К. Нюроп, С. Ульман, Б. А. Абрамов, Э. Бранис, Р. Бриджес, Й. Гиржега, У. Фишер, Х. Поэте, И. Барц, А. Зайфферт, К. Хэммер и др. Исследовались различные аспекты проблемы: сущность и объем понятия «омонимия», пути и способы ее формирования, таксономическое представление омонимов, разграничение омонимии и полисемии, вопросы лексикографического описания в толковых и специальных словарях и др.

На протяжении длительного времени исследования сосредоточивались в основном на лексической омонимии, которая в силу этого получила наиболее полную семасиологическую и лексикографическую интерпретацию в работах вышеперечисленных авторов. Наименее изученной остается грамматическая омонимия.

Анализ диссертационных исследований показывает, что авторы охватывают разные аспекты обучения иноязычному чтению, особенности тех или иных грамматических структур и пути их распознавания и понимания (С. И. Белогазова, Ю. И. Бузина, Д. В. Булатова, Г. Г. Губина, Ж. В. Короленко, Е. Ю. Панина, Л. П. Раскопина, С. Г. Улитина, Ж. Л. Витлин, М. Ю. Авдонина, М. В. Дружинина, Н. В. Ефремова, П. Н. Сацкая, О. М. Чумачева). Несколько работ посвящено проблемам обучения чтению текста в аспекте грамматической омонимии (Н. В. Смирнова (1963), Д. И. Левятов (1964), Ф. А. Дрейзин (1966), Н. А. Разумеева (1970), Т. И. Петрова (1979)).

В то же время среди известных нам работ нет ни одной, посвященной обучению распознавания и понимания комплекса грамматических структур, объединенных одинаковым грамматическим компонентом, хотя с ними связаны большие трудности восприятия текста.

По результатам анкетного опроса на неязыковых факультетах Тобольского педагогического института 63,15% студентов делают пословный перевод предложений. При этом почти половина респондентов (58, 3%) не узнают временные формы глагола в процессе чтения иноязычного текста, 70% путают грамматические структуры.

Обучение немецкой грамматике студентов-филологов делится на два этапа (семестра) и охватывает достаточно большое количество грамматических явлений, необходимых для активизации в устной и письменной речи:

даются понятия действительного и страдательного залога, их временных форм, инфинитивные обороты и формулы долженствования, входящие в пассивный грамматический минимум.

Программа по иностранным языкам для филологического факультета построена по принципу последовательной (от простого к сложному) подачи материала. В первом семестре изучаются более легкие грамматические явления. При этом не учитываются требования к активной (говорение, письмо) и рецептивной (аудирование, чтение) грамматике. Так, в текстах для чтения достаточно частотны структуры страдательного залога, которые следует изучать уже в первом семестре. Важным условием, повышающим эффективность процесса понимания иноязычного текста, является развитие на первом курсе грамматических навыков и умений по распознаванию омонимичных и частично омонимичных грамматических структур.

Опознание и восприятие грамматических структур будет более действенным при целенаправленной работе над обобщением и систематизацией грамматического материала, поэтому необходим также третий этап – дифференциация признаков грамматических структур, изучающихся в первом и во втором семестре.

Из множества существующих грамматических структур нами были выбраны три группы омонимичных и частично омонимичных грамматических структур с доминантными глаголами *haben*, *sein*, *werden*. Выбор данной группы в качестве объекта исследования обусловлен

- статистической значимостью этих явлений в текстах для чтения;
- трудностью понимания таких форм;
- неразработанностью комплекса упражнений по разграничению омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в иноязычных текстах.

Опыт преподавания на первом курсе филологического факультета показал, что студенты путают омонимичные и частично омонимичные грамматические структуры в процессе чтения иноязычного текста, такие, как «*haben (sein) + Partizip II*» и «*haben (sein) + zu + Infinitiv*», «*sein + Partizip II*» (Perfekt Aktiv) и «*sein + Partizip II*» (Zustandspassiv).

Приведем примеры.

В конструкциях «Das Buch *ist gelesen*» – «Er *ist gekommen*» совпадают грамматические формы страдательного залога состояния (Zustandspassiv) и сложной формы прошедшего времени (Perfekt). В данном случае можно говорить о полной омонимии структур.

Демонстрируют омонимию двух грамматических компонентов конструкции «Das Haus *ist gebaut*» – «Das Haus *ist gebaut worden*». Здесь наблюдается совпадение грамматических компонентов *sein* в качестве вспомогательного глагола и причастия второго прошедшего времени (Partizip II) страдательного залога.

Схематически омонимичные и частично омонимичные грамматические структуры можно представить в виде следующего списка:

- *haben* + Partizip II des Grundverbs;
- *haben* + *zu* + Infinitiv;
- *sein* + Partizip II des Grundverbs;
- *sein* + *zu* + Infinitiv;
- *sein* + Partizip II des Grundverbs (Stativ), *sein* + Partizip II des Grundverbs + *worden* (Perfekt Passiv);
- *werden* + Infinitiv des Grundverbs (Futurum);
- *werden* + Partizip II des Grundverbs (Passiv);
- *werden* + Partizip II des Grundverbs + Infinitiv des Verbs *werden*.

Компоненты грамматических структур действительного и страдательного залога, появляющиеся в тексте одновременно, представляют собой вариант полной и частичной омонимии.

Распознать некоторые омонимичные структуры и соотнести их со значениями можно только в контексте. Трудности опознавания каждого компонента в составе грамматической структуры увеличиваются по мере накопления грамматического материала, так как наряду с простыми нераспространенными предложениями встречаются предложения с однородными членами, инфинитивными группами, сложносочиненные предложения с прямым и обратным порядком слов в зависимости от союзов, сложноподчиненные предложения.

Таким образом, необходимость формирования группы умений и навыков, отвечающих за распознавание и понимание омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в процессе иноязычного чтения, представляется нам очевидной.

Обратим внимание на то, что соотношение между понятиями «умение» и «навык» до сих пор не уточнено. Сложность в разграничении этих понятий заключается в наличии у них общей операции – действия, выполняемого определенным способом и с определенным качеством. Большинство психологов и педагогов считают, что умение – более высокая психологическая категория, чем навык. Под умением понимается в таких случаях возможность осуществлять на профессиональном уровне какую-либо деятельность, при этом умение формируются на базе нескольких навыков, характеризующих степень овладения действиями. Следовательно, навыки предшествуют умению.

Однако Н. А. Бергман представлял процесс овладения языком как прямолинейное восхождение от знания к умению и от умения к навыку [3]. Позже, по мере развития психологического учения об умениях и навыках, стали различать первичные умения, представляющие собой начальный этап формирования навыка, и вторичные умения, представляющие собой речевую деятельность и включающие навыки как компоненты [12].

В. С. Цетлин раскрывает следующую иерархию данных категорий: первичные умения, автоматизирующие навык, – автоматизированный навык как компонент более широкого понятия «вторичное умение».

В классификации Г. М. Афонинной умения – это практические действия, которые совершает ученик на основе осознанных знаний. Это знание о способе действия. Применение – использование знаний на практике. Навык в ее классификации – это автоматические действия, которые выполняет ученик при использовании знаний (в основе навыков лежат осознанные действия). В данной классификации навык стоит выше умения [2, с. 129].

Я. М. Колкер, Е. С. Устинова, Т. М. Еналиева также трактуют навык как способность пользоваться конкретным языковым материалом, чтобы понимать или строить высказывание (например, навык распознавания и понимания пассивных конструкций при чтении, навык употребления артиклей в говорении) [8, с. 13].

И. А. Зимняя признает проблему трактовки навыка неоднозначной – «от его фетишизации (бихевиоризм, необихевиоризм) до практического игнорирования (когнитивная психология)» [6, с. 240].

Р. К. Миньяр-Белоручев считает недостаточным определять навык только как операцию или действие, совершаемое автоматизированно: «Навык нельзя отождествлять ни с операцией, ни с действием, так как операцию и действие можно отлучить от конкретного деятеля и рассматривать как компонент деятельности, как ее элемент, а навык всегда связан с субъектом, с его способностями. Именно поэтому навык есть ни операция, ни действие, а способность автоматизированно совершать действие, включенное в осознанно совершаемую деятельность» [10, с. 3].

Ж. Л. Виталина понимает навык как доведенное до автоматизма умение решать тот или иной вид задачи. Всякий новый способ действия протекает первоначально как некоторое самостоятельное, развернутое и сознательное действие, затем в результате многократных повторений может осуществляться уже в качестве автоматически выполняемого компонента действия, то есть навыка в собственном смысле этого слова. Понятия «лексический навык» и «грамматический навык», по мнению Ж. Л. Виталина, нуждаются в уточнении, поскольку автоматизированным компонентом действия может быть также и умение [5, с. 24].

Как мы видим, к определению навыка подходят по-разному: как к способности, синониму умения, автоматизированному действию.

Понятие «умение» также подвергается неоднозначному толкованию. Р. П. Мильруд считает, что «специальные умения, необходимые для коммуникации и обслуживания речемыслительного процесса, могут быть обозначены английским термином *subskills*» [9, с. 31].

Ряд ученых считает нецелесообразным включать навык как компонент в коммуникативную компетенцию, потому что навык, по их мнению, действие с элементарными языковыми явлениями (Гурвич, Кудряшов). Главным и определяющим, таким образом, является умение.

Итак, на основе вышесказанного можно заключить, что содержание понятий «навык» и «умение» окончательно не определено.

Мы придерживаемся следующих дефиниций. Навык относится к действию, характеризующемуся цельностью, отсутствием поэлементного сознания. Это операция, доведенная до уровня автоматизма и безошибочности (А. А. Леонтьев, А. Е. Пассов, С. Ф. Шатилов).

Умение представляет собой более сложное явление, чем навык: это усвоенный субъектом способ выполнения действий, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков; способность осознанно совершать действие, опираясь на сформированные навыки и приобретенные знания (А. А. Леонтьев, А. Е. Пассов, С. Ф. Шатилов).

Главным отличием умения от навыка является то, что операции на уровне умения характеризуются «осознанностью, самостоятельностью, продуктивностью и динамизмом, иначе говоря, действия не просто воспроизводятся, но и находятся более эффективные решения использования сформированных навыков» [1, с. 372].

Для опознания любого грамматического явления при чтении необходимы определенные навыки. В нашем случае это рецептивные грамматические навыки.

Грамматический навык – автоматизированный компонент сознательно выполняемой речевой деятельности, «обеспечивающий правильное (безошибочное) употребление грамматической формы в речи [1, с. 62–63]. Используя данное определение, можно раскрыть содержание рецептивного грамматического навыка: это автоматизированные действия по опознанию и расшифровке грамматической информации в письменном или звучащем тексте.

Языковые рецептивные грамматические навыки формируются на основе грамматических знаний и помогают читающему контролировать правильность выполнения речевого действия.

Предложенную нами классификацию рецептивных грамматических навыков представляют

- **базовые грамматические навыки** – опознание и понимание одной грамматической структуры в предложении с закреплением в языковых грамматических упражнениях;

- **грамматические навыки первого уровня** – автоматизированное опознание и понимание двух омонимичных и/или частично омонимичных грамматических структур в учебном тексте;

- **рецептивные грамматические навыки второго уровня** – автоматизированное опознание и понимание более двух омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в учебном тексте;

- **рецептивные грамматические навыки третьего уровня** – автоматическое опознание и понимание более двух омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в учебном и аутентичном тексте.

- **рецептивные грамматические навыки высшего уровня** – опознание и понимание более двух омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в аутентичном тексте.

Все перечисленные уровни являются компонентами рецептивного грамматического умения как более сложного речевого действия. Содержанием рецептивного грамматического умения будут являться грамматические навыки разных уровней (базового, первого, второго, третьего и высшего), а также операции, связанные с автоматизированным опознанием двух и более омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в учебных и аутентичных текстах разных жанров.

Мы попытались создать комплекс грамматических упражнений, состоящий из пяти групп, которые соответствуют приведенной выше классификации грамматических навыков:

- упражнения, направленные на обучение распознаванию и пониманию одной грамматической структуры в предложении и соответствующие уровню базовых навыков;

- упражнения, обучающие распознаванию и пониманию двух грамматических структур в учебном тексте и соответствующие навыкам первого уровня;

- упражнения, нацеленные на распознавание и понимание более двух грамматических структур в учебном тексте и соответствующие навыкам второго уровня;

- упражнения, обучающие распознаванию и пониманию более двух грамматических структур в учебном и аутентичном тексте и соответствующие навыкам третьего уровня;

- упражнения, обучающие распознаванию и пониманию более двух грамматических структур в аутентичном тексте и соответствующее навыкам высшего уровня.

Данные упражнения позволяют поэтапно закрепить умения и навыки распознавания и понимания омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в процессе чтения иноязычного текста.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин, А. Н. Словарь методических терминов. – СПб.: Златоуст, 1999. – 467 с.
2. Афонина Г. М. Педагогика: Курс лекций и семинарские занятия / Под ред. О. А. Абдулиной. 2-е изд. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 512 с. (Сер. «Учебники, учебные пособия»).
3. Бергман Н. А. К вопросу о закреплении языковых знаний по иностранному языку: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – М., 1947. – 176 с.
4. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. 2103 Иностранный язык. – М.: Просвещение, 1988. – 256 с.
5. Виталин Ж. А. Навыки и умения в психологии и методике обучения иностранным языкам // Иностранный язык в школе. – 1999. – № 1. – С. 21 – 26.
6. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Логос, 2003. – 384 с.

7. Золотова Г. А., Онипенко Н. К., Сидорова М. Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. – М., 1998. – 186 с.

8. Колкер Я. М., Устинова Е. С., Еналиева Т. М. Практическая методика обучения иностранному языку: Учеб. пособие. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 264 с.

9. Мильруд Р. П. Навыки и умения в обучении иноязычному говорению // Иностранный язык в школе. – 1999. – № 1. – С. 26 – 34.

10. Миньяр-Белоручев Р. К. К проблеме формирования иноязычных лексических навыков // Иностранные языки в высшей школе: Сб. науч.-метод. статей / Под ред. С. К. Фоломкиной. – Вып. 22. – М.: Изд-во МГПИ, 1989. – 171 с.: ил.

11. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Рус. яз., 1977. – 216 с.

12. Цетлин В. С. Методика преподавания французского языка в 8–10 классах. – М., 1955. – 217 с.

13. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.