Федеральное агентство по образованию

Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования

Самарский государственный университет

Филологический факультет

Кафедра немецкой филологии

Дипломная работа

**Содержание и методическое обеспечение формирования языковой компетенции учащихся средней школы**

Выполнила студентка 5 курса,

группы 10501.10

Бугакова Татьяна Сергеевна

Научный руководитель

к. п. н., доцент

Плеханова Н.А.

Самара 2010

Содержание

Введение

Глава 1. Цели и содержание обучения грамматике в школе

§1. Роль грамматики в формировании иноязычной коммуникативной компетенции

§2. Краткая характеристика грамматического строя немецкого языка в сопоставлении с русским

§3. Отбор грамматического материала для обучения устной речи и чтению

Выводы по главе 1

Глава 2. Ознакомление обучающихся с новым грамматическим материалом

§1. Методическая типология грамматического материала

§2. Методическая организация грамматического материала в учебных целях

§3. Пути и способы объяснения грамматики

Выводы по главе 2

Глава 3. Тренировка грамматического материала в системе упражнений

§1. Формирование ре/продуктивных и рецептивных грамматических навыков

§2. Описание пробного обучения

Выводы по главе 3

Заключение

Библиография

**Введение**

Коммуникативный подход предполагает усвоение иностранного языка (ИЯ) непосредственно в функции общения. Одним из ключевых понятий данного подхода выступает коммуникативная компетенция, отражающая способность человека к речевому общению. В основе данного подхода лежит социальное взаимодействие учащихся. Поскольку данный феномен реализуется во множестве целенаправленных актов совместно действующих субъектов, то важно подчеркнуть актуальность термина «коммуникативное поведение». Своеобразной альтернативой данному понятию является понятие «текстовая деятельность», которое представляет собой мотивированный обмен текстами, никогда не прерывающийся процесс целенаправленного порождения и интерпретации целостных, иерархически организованных семантико-смысловых структур.

Иными словами, говоря о коммуникативной деятельности, нужно иметь в виду текстовую деятельность, то есть поток текстуально организованной смысловой информации, структурированной с учётом мотивов и целей общения. Учитывая это, овладение смысловым содержанием должно происходить в том виде, в каком оно представлено в культуре, где говорят на этом языке, что предполагает актуализацию личности учащегося на основе познания им чужой для него действительности и восприятия иной культуры. В этих условиях особенно важен поиск механизма превращения многообразия языков и культур из фактора, препятствующего диалогу между представителями разных лингвосоциумов, в средство взаимного понимания и обогащения, в инструмент творческого развития социально активной и самостоятельной личности. В качестве такого «механизма» выступает языковое образование, базирующееся на межкультурной парадигме и провозглашающее в качестве своего ведущего принципа – принцип многоязычия и поликультурности, обеспечивающий социальную и академическую мобильность молодёжи. Именно она призвана помочь ей почувствовать свою принадлежность к родному народу и одновременно осознавать себя гражданином страны и субъектом поликультурной и мультилингвальной мировой цивилизации.

Важная роль в достижении указанной выше цели отводится овладению аспектами языка и, не в последнюю очередь, грамматическим аспектом языка.

Основной целью обучения грамматике в средней школе (СШ) является формирование у учащихся грамматических навыков, как одного из важнейших компонентов речевых умений: говорения, аудирования, чтения и письма. Овладение грамматикой изучаемого языка важно не только для формирования продуктивных умений в устной и письменной речи, но и для понимания речи других людей при аудировании и чтении.

Можно грамотно построить собственное высказывание, используя достаточно ограниченный набор грамматических конструкций. Однако это не гарантирует того, что другие люди не будут использовать более сложные структуры в своей речи, что может стать серьёзным препятствием для понимания сути высказывания. Если нет достаточного понимания, значит, нет и полноценного общения. Недостаточный уровень грамматических навыков становится непреодолимым барьером на пути формирования не только языковой, но и речевой и социокультурной компетенции. Всё это определяет актуальность разработки темы «Обучение грамматике немецкого языка в средней школе».

Анализ имеющихся по данной теме исследований позволяет сделать вывод о том, что наиболее изученными оказались вопросы, касающиеся уточнения понятия «грамматика», установления связи грамматики иностранного языка с практикой обучения [10], [11], [20], [22], [30], [44], [49], [50] психологией и лингвистикой [5], [8], [18], [19], [25], [41], [46] а также разработке приёмов обучения грамматике на разных ступенях [23], [24], [26], [36], [53], [59]. При этом следует отметить, что большинство работ выполнено на материале английского и французского языков [7], [24], [27], [64], [67], [71], [75], [76]. В то же время, обучение немецкому языку как иностранному имеет специфику, которую важно и нужно учитывать. Применительно к обучению грамматике менее изученными, на наш взгляд, остаются вопросы, связанные с сопоставительным анализом немецкой и русской грамматических систем, определением понятий «грамматические знания, навыки и умения», а также разработкой дифференцированной методики ознакомления с грамматическим материалом и его тренировки.

Всё изложенное выше определило **цель** данного **исследования** **–** разработка технологии формирования языковой компетенции (её грамматический аспект) у учащихся средней школы.

**Объектом исследования** является процесс формирования языковой компетенции у учащихся средней школы (её грамматический аспект).

**Предметом исследования** является содержание и методическое обеспечение формирования языковой компетенции учащихся средней школы.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования были сформулированы следующие задачи:

1. проанализировать цели и содержание обучения грамматике в школе;

2. на основе предпринятого сопоставительного анализа немецкой и русской грамматических систем разработать дифференцированную методику ознакомления учащихся с активным и пассивным грамматическим минимумом и проверить её эффективность опытным путём.

Для решения поставленных задач нами использовались такие **методы исследования**, как изучение и анализ лингвистической, психологической и методической литературы по интересующей нас проблеме, а также пробное обучение.

**Глава 1. Цели и содержание обучения грамматике в школе**

**§1. Роль грамматики в формировании иноязычной коммуникативной компетенции**

Грамматика является важным аспектом обучения иностранному языку. На основе грамматических законов слова объединяются в словосочетания и предложения, благодаря чему речь приобретает осмысленный характер. Термин «грамматика» объединяет разные понятия. С одной стороны термин «грамматика» означает «особый раздел лингвистики, излагающий систему правил об изменении слов и сочетании слов в предложении, а, с другой стороны, это важнейший аспект речевой деятельности, где грамматика функционирует как система действий с грамматическим материалом и образует так называемые грамматические механизмы речи, выступающие в виде грамматических навыков и умений» [49, 5]. Овладение той и другой системами позволяет создавать бесконечное количество правильных высказываний в устной и письменной форме на изучаемом языке.

Грамматику рекомендуется вводить в объёме, необходимом для практического овладения иностранным языком как средством коммуникации, т.е. подчинить работу над грамматическим аспектом решению практических задач обучения. В центре внимания должны находиться действия с грамматическим материалом, развитие грамматических навыков и умений, а не усвоение знаний о строе языка и заучивание грамматических правил. Практическое значение изучения грамматики определяется тем, что грамматика, в силу обобщающего характера своих законов, облегчает путь овладения иностранным языком.

При овладении языком как средством общения у учащихся формируется коммуникативная компетенция, которая означает «способность правильно использовать язык в разнообразных ситуациях общения» [7, 93]. Коммуникативная компетенция представляет собой интегративное целое. Учитывая это, можно говорить о её компонентном составе.

Введённое Н. Хомским (N.Chomsky) понятие «лингвистическая компетенция» (система внутренне присущих говорящему правил функционирования языка) было дополнено понятием «коммуникативная компетенция» (D.Hymes). В это понятие был вложен смысл о том, что высказыванию присущи свои правила, которым подчиняются правила грамматики и усвоение которых обеспечивает способность пользоваться языком в процессе коммуникации.

Существует несколько подходов относительно составляющих коммуникативной компетенции. Так, Д. Хаймз (цитировано по [31, 13]) объединил этим понятием грамматическую (правила языка), социально-лингвистическую (правила диалектной речи), дискурсивную (правила построения смысла высказанного) и стратегическую (правила поддержания контакта с собеседником) компетенции. Другие авторы включают в коммуникативную компетенцию правила этикета общения, обусловленные культурными нормами. Подробное описание коммуникативной компетенции мы находим у Л.Ф. Бахмана (цитировано по [31, 13]). По мнению автора в это понятие входят социально-лингвистическая, разговорная (прагматическая), когнитивная и информативная компетенции.

Рассмотрим их

Лингвистическая компетенция представляет собой готовность использовать иностранный язык как орудие речемыслительной деятельности. Для решения задач коммуникативно-ориентированного обучения ИЯ большое значение имеют не только теоретические, но и деятельностные знания языка, активно применяемые пусть с некоторым нарушением языковых правил.

Языковые знания бывают непроизвольно усвоенные и выученные. В соответствии с научными данными осуществление высказывания на иностранном языке возможно только на основе усвоенных знаний. Сознательно выученные языковые формы не приобретают свойств непроизвольно «усвоенных» способов выражения, хотя и создают предпосылки для овладения языком [31].

Коммуникативно-ориентированное обучение сконцентрировано не на форме, а на содержании. Большой интерес вызывает такая форма коммуникативного содержания как дискурс, объединяющая в себе «что сказать» и «как сказать».

Дискурс обладает следующими свойствами: связностью, логичностью, организацией. Данные свойства дискурса особенно заметны в письменной речи, однако и в устных высказываниях важна лексико-грамматическая связность, содержательная логика и соответствующая организация высказывания.

Не менее значимым компонентом коммуникативной компетенции является прагматическая компетенция, представляющая собой готовность передавать коммуникативное содержание в ситуации общения. Эта способность во многом зависит от того, насколько учащиеся владеют коммуникативной стратегией высказывания. «Коммуникативная стратегия – это адаптация речемыслительных процессов к условиям конкретной речевой ситуации» [31, 14]. Коммуникативная стратегия включает в себя:

1) удерживание внимания собеседника;

2) обеспечение понимания себя собеседником;

3) обеспечение понимания собеседника (зрительный контакт и др.);

4) решение проблемы нехватки слов за счёт перефразирования, объяснения, приблизительной замены, буквального перевода с родного языка, использования слова родного языка, обращения за помощью, мимики;

5) решение проблемы недостаточной грамматики за счёт упрощения или замены конструкции, копирования грамматики родного языка, поэлементного построения фразы, игнорирования ошибки;

6) самоисправления в случае оговорок;

7) поддержание разговора за счёт изменения темы общения [31, 14].

Важным компонентом коммуникативной компетенции является когнитивная компетенция, представляющая собой готовность к коммуникативно-мыслительной деятельности. На уроках иностранного языка речемышление учащихся стимулируется в следующих случаях:

1) в работе с текстом;

2) в работе с проблемой;

3) в работе с игровой задачей.

В любой ситуации взаимодействуют три компонента: решаемая проблема, имеющиеся знания, исследовательские действия. В учебном процессе речемыслительная деятельность может начинаться с текста, в котором обнаруживается проблема. Она решается в ходе исследовательских действий с учётом имеющихся индивидуальных знаний. Такой способ стимулирования речемышления называется «снизу вверх». Речемыслительная деятельность может начинаться с того, что в имеющихся у обучаемых знаниях обнаруживается некоторый пробел. Его можно восполнить, обратившись к тексту и исследуя его содержание. Этот способ организации речемышления называется «сверху вниз». Речемыслительная деятельность учащихся во многом связана с пониманием текста. Этот пробел включает в себя идентификацию, осмысление и преобразование содержания текста. На практике речемыслительная деятельность учащихся, связанная с пониманием текста, нередко ограничивается лишь идентификацией его содержания, причём далеко не в полной мере.

Существенным компонентом коммуникативной компетенции является также и информативная компетенция, под которой понимается владение содержательным предметом общения. Формируя информативную компетенцию учащихся, учитель тем самым формирует у них:

1) информационные «фреймы», т.е. набор необходимых понятий, описывающих ту или иную ситуацию;

2) сложившиеся знания, т.е. информацию из прошлого опыта в виде знаний и структур поведения;

3) языковую картину мира в её иноязычной форме;

4) фоновые знания, т.е. информацию важную для понимания конкретной ситуации общения;

5) общий кругозор, т.е. знание имён и названий, дат и событий, наличие биографических, исторических, политических и других специальных знаний. Данная информация является важным условием включения в общение.

Коммуникативная компетенция формируется во всех видах речевой деятельности – слушании и говорении, чтении и письме, что обеспечивает их функционирование. Коммуникативно-ориентированное обучение ИЯ-м возможно в условиях аутентичного процесса социализации личности. Понятие «аутентичный» предполагает создание методически целесообразных условий естественного учебного общения, усвоение социальных ценностей. «Социализация» учащихся реализуется через преодоление противоречия между обучением в «жизнеподобных» ситуациях и необходимыми другими упражнениями. Поэтому в классе требуется дополнительная тренировка, т.е. работа, направленная на усвоение как языкового, так и информативного материала.

Рассматривая компонентный состав коммуникативной компетенции, И.Л. Бим выделяет пять её составляющих, а именно: лингвистическую, тематическую, социокультурную, компенсаторную и учебную компетенции [1, 14]. Таким образом, она включает в компонентный состав коммуникативной компетенции ещё и учебную компетенцию, понимая под ней формирование общеучебных и специальных учебных умений учащихся, что также является важным при обучении ИЯ-у.

Для выполнения коммуникативных задач учащийся использует свои общие способности в сочетании с лингвистической компетенцией, в рамках которой выделяются лексическая, грамматическая, семантическая, фонологическая, орфографическая и орфоэпическая компетенция [38, 105]. Нас же в данном исследовании интересует грамматическая компетенция, поэтому мы рассмотрим её подробнее.

Под грамматической компетенцией понимается «знание грамматических элементов языка и умение использовать их в речи» [38, 107]. Формально грамматику конкретного языка можно рассматривать как совокупность правил, позволяющих составлять иные упорядоченные цепочки элементов, т.е. строить предложения. Грамматическая компетенция включает способность понимать и выражать определённый смысл, оформляя его в виде фраз и предложений, построенных по правилам данного языка (в отличие от механического воспроизведения заученных образцов).

При обучении немецкому языку важно разграничить следующие понятия: грамматические знания, навыки и умения

В методике обучения иностранным языкам (ОИЯ) термин знания нередко отождествляется со знанием слов или форм и их соответствий в родном языке. Исходя из этого, основную задачу усвоения материала часто видят в закреплении языкового материала, т.е. в сохранении и упрочнении в памяти учащегося самой формы и её соответствия в родном языке. Подобные взгляды не учитывают в полной мере особенностей научения иностранным языкам и поэтому не могут считаться обоснованными. Знания, применительно к обучению иностранному языку – это не только знание формы слова и его значения, но и знание других сведений, необходимых для оперирования этим языковым материалом в рецептивных и репродуктивных видах речи.

Так как виды речи различаются, то и знания, касающиеся, например, активного и пассивного языкового материала будут различными. Поясним это на конкретном примере: для использования при говорении временной формы Plusquamperfekt, необходимо знание его образования, значения и употребления с учётом закономерностей согласования времён. Для узнавания же этой формы при чтении необходимо не только знание её образования, но и сведения, помогающие узнать данную форму в тексте, то есть данные об отличии этой формы от сходных временных форм. В то же время, в этом случае нет необходимости в знании употребления данной формы, так как в тексте (графическом или звуковом) употребление всегда будет задано автором текста.

В современном понимании знания – это структурированный языковой материал. Без этих знаний обойтись никак нельзя – это «строительный материал для навыков и умений» [48, 46] . Среди единиц языка выделяют материальные, имеющие постоянную звуковую оболочку единицы, т.е. фонемы, морфемы, слова, синтагмы, готовые предложения и высказывания; к относительно-материальным относятся модели строения слов, словосочетаний, предложений. При изучении иностранного языка эти знания должны контролироваться; лучше всего тестами [47, 112-113]. Поэтому правомерно вести разговор о знаниях, обсуждая вопросы процесса овладения языковым явлением.

В ряде случаев в понятие знаний входит и формирование новых языковых понятий (понятие об артикле, о твёрдом приступе), отсутствующих в родном языке. Следовательно, под знаниями следует понимать не только знание формы и значения языкового явления.

Для теории и практики обучения любому предмету важно знание сущности и путей формирования навыков и умений. Оно необходимо и преподавателям иностранного языка, для учёта этапов формирования навыков и умений в учебном процессе и, таким образом, для совершенствования самого учебного процесса.

В связи с нередко встречающимся различным толкованием терминов навыки и умения специалистами разного профиля представляется целесообразным проанализировать и обобщить содержание соответствующих понятий, используемых как в отечественной, так и в зарубежной психологии, и переносимых в педагогическую печать. Так, после крайне широкого и недифференцированного толкования понятия навык, используемого в начале века Э. Торндайком, С.Л. Рубинштейн предложил подразделять все действия человека на сознательные и автоматические [46, 461], указав, что «навыки – это автоматизированные действия, которые сначала преднамеренно, сознательно вырабатываются, а затем функционируют автоматически»; он подчеркнул, что «без автоматизма нет навыка» [46, 461-462]. Аналогичная трактовка и весьма близкие по существу определения навыка были взяты за основу – иногда с коррективами – почти всеми видными представителями отечественной психологии, анализировавшими указанное понятие (такими, как В.В. Давыдов, Н.В. Запорожец, В.П. Зинченко, А.В. Петровский, К.К. Платонов и др.). Учитывая сходные позиции большинства советских психологов, авторский коллектив Большой советской энциклопедии сделал следующее обобщение: «Навык – доведённое до автоматизма умение решать тот или иной вид задачи (чаще всего двигательной). Всякий новый способ действия протекает первоначально как некоторое самостоятельное, развёрнутое и сознательное действие, затем в результате многократных повторений может осуществляться уже в качестве автоматически выполняемого компонента действия, то есть навык в собственном смысле этого слова» [4, 195].

Выделим общие, более характерные для отечественной психологии положения, относящиеся к навыкам:

1. Навыками являются автоматизированные действия;

2. Эти действия, овладение которыми начинается в детстве, могут выступать в качестве относительно самостоятельных (например, нажимать с разной силой на педаль), так и в качестве компонентов более сложных действий (например, регулировать движение автомашины); в свою очередь, сами сложные действия могут автоматизироваться и превратиться в «сложные навыки» (термин И.А. Зимней);

3. Навыки функционируют в речевой деятельности, включающей речевые действия и речевые операции; операции, доведённые до уровня совершенства (автоматизма, безошибочности, оптимального времени выполнения), называются речевыми навыками [29, 9].

4. Типы или виды навыков классифицируются в отечественной психологии по-разному. Выделяются следующие основные навыки: двигательные или моторные; умственные или интеллектуальные; перцептивные или сенсорные. Наиболее изученными в отечественной и зарубежной психологии являются двигательные навыки [43, 205];

5. Каждый из указанных видов навыков может органически сочетаться с другими (например, в речевых навыках могут функционировать двигательные, умственные и перцептивные). Навыки могут подразделяться на более частные (например: навыки произношения, навыки орфографии, грамматические навыки и др.);

6. Указанные отечественными психологами этапы формирования навыков относятся к простым двигательным, а не к сложным и недостаточно изученным умственным навыкам [5, 22, 23].

По мнению Ж.Л. Витлина можно установить следующие типовые, характерные для курса иностранного языка в средней школе, этапы формирования сложных речевых навыков:

1) начальный (этап автоматизации части компонентов);

2) деавтоматизация и коррекция;

3) компонентно-расширяющий; итоговый (этап комплексной автоматизации компонентов изучаемого явления) [5, 25]. На каждом этапе необходимы целенаправленные упражнения в одном или разных видах речевой деятельности, построенные на постоянно расширяющемся языковом материале.

Нам представляется целесообразным рассмотреть точку зрения В.С. Цетлин относительно понятия грамматические навыки. В её понимании это прежде всего – действия по расстановке лексических единиц в предложении, действия по отбору служебных слов и частиц, действия по образованию форм знаменательных слов или по отбору их форм из парадигмов.

В нормально протекающей речи действия не вычленяются говорящим, они совершаются без осознания, автоматически. Но их приходится вычленять в целях обучения.

Помимо действий в состав грамматических навыков входят мыслительные операции – ими учащиеся руководствуются в ходе обучения, так как первоначально они выполняют действия осознанно. По мере овладения навыком, в результате тренировки мыслительные операции свёртываются и становятся в конце концов ненужными. Следует отметить, что теория не исключается из обучения грамматическим навыкам, но используется не напрямую, а опосредованно, в составе правил, которыми учащиеся руководствуются, выполняя действия.

По мнению В.С. Цетлин, в компонентный состав грамматического навыка входит:

1. операция вызова модели, который обеспечивается грамматическим значением структуры;

2. оформленность речевых единиц, которыми заполняется избранная модель в соответствии с нормами данного языка и с определением временных параметров;

3. оценка правильности оформления и адекватности использования речевой единицы [53, 62-63].

Согласно одной из точек зрения, изложенной в «Общей методике обучения ИЯ в средней школе» под редакцией А.А. Миролюбова [33, 349], грамматический навык включает в себя следующие операции:

1. выбор модели предложения;

2. выбор формы слова и образование словоформ;

3. выбор строевых слов и сочетание их со знаменательными словами.

Как видно из приведённых мнений относительно операционного состава грамматических действий, они достаточно близки. Их общей основой является представление о выборе говорящим в процессе речепорождения базовой (синтаксической) модели предложения и о последующем выборе и подстановке в эту базовую модель её морфологических реализаций вместе с сопутствующим оформлением слов.

Согласно определению А.Ю. Горчева «грамматический навык есть приобретённая способность к категоризации чувственного опыта индивида, т.е. соотнесение речевого замысла с системой грамматических значений, а последних – с организованным выбором (парадигмой) средств её выражения» [12, 71].

Е.И. Пассов определяет грамматический навык как «способность производить адекватное речевой задаче синтезированное действие по вызову и морфолого-синтаксическому оформлению грамматической модели, совершаемое в навыковых параметрах и обеспечивающее ситуативное использование данной модели в качестве одного из условий речевой деятельности» [40, 11]. Мы в дальнейшем будем придерживаться этого определения, так как оно в большей степени отвечает задачам нашего исследования.

В отечественной психологической литературе понятие умение имеет несколько по существу близких определений типа «Умения – способы успешного выполнения действий, опирающихся на знания», «Умение – способность человека выполнять какую-либо деятельность или действие на основе полученного опыта», «Умение – возможность выполнять действие (деятельность) в соответствии с целями и условиями деятельности» и т.п.

При этом отечественные психологи традиционно указывают на специфические особенности умений, отличающие их от навыков. Перечислим важнейшие из них:

1. Отсутствие автоматизации при выполнении действий.

2. Постоянное использование опоры на знания и предшествующий опыт в процессе действий.

3. Параллельное использование в процессе неавтоматизированных в целом действий наряду со знаниями также отдельных простых навыков, являющихся компонентами этих действий.

4. Наличие развёрнутого самоконтроля в процессе выполнения действий.

5. Наличие особых этапов формирования умений – от «первичного, или первоначального умения» до «вторичного, или высокоразвитого творческого умения»; при этом и речевые коммуникативные умения в постоянно изменяющихся условиях общения носят творческий характер [5, 23-24].

Перечисленные выше положения, относящиеся к дифференциации умений и навыков в отечественной общей психологии, переносятся в психологию обучения языкам, в общую педагогику и – начиная с 50-х гг. – в методику обучения иностранным языкам. До этого времени слова навык и умение употреблялись как синонимы.

Опираясь на принципиальные положения, установленные в психологии, сделаем некоторые выводы, относящиеся к современной теории и практике обучения языкам.

I. Неправомерно трактовать какие-либо навыки, например пунктуационные, как неавтоматизированные действия: это противоречит сущности навыка.

II. Целесообразно уточнить часто используемую методистами концепцию непосредственного перехода навыка во вторичное умение («речевой навык → вторичное умение»), так как компонентами всякого умения являются не только навыки, но и опыт и знания. Схема может быть следующей: «первичное умение → речевой навык + новый опыт и знания → вторичное речевое умение». С учётом такой схемы и должны строиться разнообразные упражнения или задания для учащихся; при этом действия, входящие во вторичное умение, не автоматизируются.

III. Используемую в методиках иностранного языка и программах терминологию «лексические навыки», «грамматические навыки», целесообразно уточнить, так как лексические и грамматические компоненты речевого действия, или речевой деятельности, могут быть не только навыками, но и умениями. Паузы и раздумья, особенно в письменной речи на любом языке, развёрнутый самоконтроль при выборе многих слов и грамматических форм, самоисправление допущенных ошибок – всё это свидетельствует о функционировании умений, а не навыков. Автоматизация понимания и употребления лексического и грамматического материала во всех случаях речевой деятельности невозможна.

IV. Особо следует остановиться на этапах формирования сложных речевых навыков. Отметим, что часто указываемая трёхэтапная схема развития навыков («ориентировочно-подготовительный → стереотипизирующий → варьирующий этап») основана на этапах формирования простых двигательных навыков и не может рассматриваться в качестве универсальной [5, 24]. Она не учитывает ни сложности формируемого навыка, состоящего из многих компонентов (компонентами сложного навыка могут быть, например, навык понимания слова или грамматической формы в одном из видов речевой деятельности, навык употребления слова или грамматической формы в одном из значений или видов речевой деятельности, навык правильного сочетания данного слова с другими словами и пр.), ни конкретных условий его формирования на протяжении всего учебного процесса. Концепция поэтапного формирования навыков должна учитывать факты:

– первоначальной автоматизации только части компонентов сложного речевого навыка, а также взаимодействия этих компонентов, каждый из которых обычно находится на разных, указанных выше этапах формирования;

– процесса деавтоматизации части навыков в разных классах средней школы и необходимости введения в учебный процесс этапов коррекции;

– постепенного расширения числа автоматизируемых компонентов сложного речевого навыка (вследствие усвоения учащимися новых значений слов или грамматических форм и других явлений) на протяжении всего периода обучения;

– целесообразности итоговой комплексной автоматизации различных компонентов наиболее важных и сложных речевых навыков [5, 24].

Положение о грамматическом умении имеет не только теоретический и терминологический, а главным образом практический характер: оно предусматривает необходимость:

1) обильной речевой практики на этапе воссоздания образа грамматического явления;

2) создания контрольно-измерительных материалов для этапа становления грамматических умений, в частности это касается тестов, которые в настоящее время ограничиваются контролем знаний и навыков.

Методистам и преподавателям иностранного языка необходимо также знать трактовку понятий навык и умение зарубежными психологами и, следовательно, используемую в их трудах терминологию.

В немецкоязычной психологической литературе имеет место разграничение понятий навык (Fertigkeit) и умение (Fähigkeit). Содержание термина Fertigkeit в основном совпадает с используемым отечественной психологией. Отметим, что психологи бывшей ГДР под навыками понимали «автоматизированные компоненты сознательных человеческих действий» (цитировано по [5, 22]. Сходное определение даётся сейчас западногерманскими психологами, согласно которым навыки – это преимущественно автоматизированные умения, сформировавшиеся на основе приобретённых знаний путём учения и упражнений и протекающие, как правило, без постоянного сознательного контроля [72, 604].

Термин Fähigkeit (умение) употребляется психологами двояко: как для обозначения особенностей протекания психологических процессов у человека, основанных на знаниях, умениях и навыках, так и для обозначения психических и физических условий, обеспечивающих возможность протекания человеческих функций и действий [66, 18].

В целом можно констатировать, что в зарубежной и отечественной литературе использование терминов навык и умение имеет не только общие, но и некоторые специфические черты.

Таким образом, традиционное отсутствие чёткой дифференциации между понятиями навык и умение в зарубежной психологии переносится в теорию и практику обучения иностранным языкам. Данное обстоятельство однако не противоречит указанным выше выводам, основанным на концепциях отечественных психологов, тем не менее оно должно учитываться при анализе многих работ зарубежных методистов.

**§2. Краткая характеристика грамматического строя немецкого языка в сопоставлении с русским**

Пожалуй, ни один из аспектов обучения иностранному языку не был на протяжении многих лет предметом столь интенсивных обсуждений и дискуссий, как грамматика. Грамматика играла и продолжает играть неодинаковую роль не только при обучении родному или иностранному языкам, но и вообще в системе образования отдельных стран мира.

Различные объекты лингвистики и методики позволяют определить во многом разное содержание и формы описания грамматического строя языка в научных грамматиках и грамматиках дидактических. Научные грамматики, описывающие, например, язык в целом, указывают на грамматические явления, существующие в данном языке вообще, независимо от изучаемых учащимися явлений языка, в то время как грамматики ИЯ и разделы грамматики в учебниках по этому предмету должны основываться прежде всего на языковом минимуме данной ступени обучения. Лингвистические и методические системы изложения грамматики не совпадают. Так, в отличие от формулировки правил в теоретической лингвистике, формулировка правил в дидактических грамматиках зависит от возраста обучаемых, их языкового опыта, психологических и других особенностей. Для различных групп учащихся должны быть написаны различные грамматики. Лингвистика не может указывать универсальные закономерности, от которых зависит эффективность обучения в области систематизации грамматического материала, использования терминологии или формулировки грамматических правил для всех категорий учащихся.

По сей день наблюдаются тенденции к сокращению роли грамматики при обучении ИЯ. Многие европейские педагоги отмечают, что образовательные и развивающие цели в обучении не бывают достигнуты в силу того, что школьники при изучении традиционных грамматик ИЯ, согласно многочисленным наблюдениям, не понимают ни практической значимости изучения грамматических терминов и понятий, ни целей грамматического анализа. Тенденции к ликвидации традиционной учебной грамматики, в том числе в нашей стране, имели место в 60-70-е годы после появления теории генеративной грамматики Н. Хомского, некритически перенесённой в методику обучения ИЯ. Стремление к чрезмерному сокращению роли грамматики наблюдается и в последние десятилетия, что привело к значительному увеличению количества ошибок в речи учащихся.

По мнению Ж.Л. Витлина, с одной стороны, попытки отказа от какой-либо грамматики, а с другой, преувеличение её роли в учебном процессе отрицательно сказываются на результатах практического владения языком [6, 23].

Известно, что грамматика немецкого языка объективно трудна для усвоения. Часто у школьников снижается мотивация изучения немецкого языка именно из-за трудностей грамматического оформления высказываний.

Е.В. Шуман предпринял анализ немецкой грамматической системы и выделил ряд особенностей, объясняющих, почему русскоязычным учащимся не легко изучать немецкий язык [58, 93]. Нам представляется целесообразным рассмотреть их.

1. Прежде всего, следует отметить уникально-нормативный характер многих грамматических явлений немецкого языка.

Грамматические явления иностранного языка воспринимаются легче, если они нормативны, т.е. если их особенности можно объяснить с помощью правила. Но если эти особенности связаны с уникальностью форм, не соответствующих норме, то усваивать такие грамматические явления намного сложнее. Например, склонение немецких существительных, характеризующееся нормативным изменением существительных по падежам, осложняется уникальностью категории рода существительных и типа склонения. Часто род существительных в немецком и русских языках не совпадает, например: das Buch (ср.р.)- книга (ж.р.), der Kopf (м.р.) – голова (ж.р.) и т.д. Поэтому учащиеся должны запоминать немецкие существительные с соответствующим определённым артиклем, который является показателем рода. Явление уникальности охватывает однако не только грамматические явления, составляющие номинальный блок. Уникально-нормативный характер присущ также и немецкому вербальному блоку. Употребление временных глагольных форм нормативно. Но оно осложнено уникальностью образования трёх основных форм сильных и слабых глаголов. Уникально также управление немецких глаголов, что также имеет много случаев несовпадения с русским языком (например: danken (Dativ) – благодарить кого-то (вин.п.)).

Таким образом, уникально нормативный характер грамматических явлений немецкого языка проявляется при употреблении в речи практически каждой грамматической структуры. Нормативные особенности немецких грамматических явлений Е.В. Шуман предлагает усваивать с помощью правила, а уникальные характеристики – запоминать как готовый материал. Школьники должны научиться соотносить нормативные особенности грамматических явлений немецкого языка с их уникальными компонентами. Так, при употреблении в речи существительных они всегда должны помнить о том, что форма существительного зависит от его рода; при употреблении глагола-сказуемого в определённой форме учащимся следует научиться распознавать нормативность слабых и уникальность сильных глаголов. Употребление в предложении дополнения, выраженного личным местоимением, должно происходить при соотнесении формы местоимения с уникальным управлением глагола-сказуемого. Если же дополнение выражено существительным, то соотнесение с уникальностью будет двояким: относительно уникального управления глагола-сказуемого и уникального рода существительного.

2. Второй особенностью является высокая степень морфологической дифференцированности грамматических явлений немецкого языка.

В немецкой грамматике даже нормативное изменение морфологических форм грамматических явлений представляет трудность для учащихся, так как число этих форм для каждого грамматического явления довольно значительно. Например, при склонении существительных следует знать об изменении форм самих существительных в четырёх падежах, а также о четырёх типах склонения существительных в единственном числе, об изменениях форм определённого или неопределённого артиклей. Морфологической дифференцированностью обладают также прилагательные разных типов склонений, глаголы при их спряжении в Präsens или Präteritum и т.д.

Для усвоения разнообразных морфологических форм немецкого языка необходимо, в первую очередь, многократное употребление их учащимися в устно-речевой деятельности. Е.В. Шуман предлагает отрабатывать грамматические формы в языковых упражнениях, и по возможности быстро переходить к употреблению их в речи.

3. Для немецкой грамматической системы характерно также постоянное сочетание морфологического и синтаксического. Например, в предложении от формы подлежащего зависит форма глагола-сказуемого (Du hast recht). Поэтому при построении высказываний на немецком языке учащимся необходимо постоянно соотносить формы одного грамматического явления с формами другого. Для грамматического оформления высказываний на немецком языке учащимся нужно помнить, что при построении любого предложения необходимо не выстраивать изолированные морфологические формы слов, а включать в предложение целые словосочетания в их грамматических связях.

4. Внутрисловесная синтаксическая особенность. К таким особенным грамматическим явлениям немецкого языка относятся глаголы с отделяемыми приставками (например: Stehst du jeden Morgen früh auf?) и возвратные глаголы (например: Wo befindet sich deine Schule?). В случае глаголов с отделяемыми приставками такой внутрисловесной синтаксической особенностью являются варианты размещения в предложении отделяемой приставки (отдельно от основы или вместе с ней). Внутрисловесной синтаксической особенностью возвратных глаголов является соотношение между глаголом и возвратным местоимением, ведущее к обязательному употреблению минимум двух слов в рамках глагола-сказуемого в предложении.

Глаголы с отделяемой приставкой и возвратные глаголы всегда должны быть в центре внимания обучающихся. Употребление этих глаголов не должно осложнять процесс грамматического оформления учащимися своих высказываний. Например, если школьники плохо усвоили особенности употребления существительных в косвенных падежах с предлогами, то включение таких сочетаний в рамочную конструкцию, образуемую основой глагола и его отделяемой приставкой, может стать для них трудно выполнимой задачей (например: Die Menschen steigen in den Bus schnell ein). Наиболее трудны для учащихся возвратные глаголы с отделяемыми приставками. Е.В. Шуман считает целесообразным сократить их количество для школьного курса обучения немецкому языку до минимума. [58, 95].

5. Следующей спецификой немецкой грамматической системы является частое образование в предложениях глагольной рамочной конструкции.

Наибольшую трудность рамочная конструкция представляет из-за необходимости сочетания частей глагола-сказуемого с разными грамматическими явлениями, наполняющими содержание глагольной рамки.

Рамочные конструкции должны восприниматься учащимися как единое целое и соответствующим образом отрабатываться в упражнениях. Нецелесообразно, например, добиваться от учащихся построения предложений с аналитическими формами глагола-сказуемого без учёта содержания рамки (например: Die Kinder haben gespielt. Ich bin gekommen). Необходимы более логичные, содержательные и естественные с точки зрения функционирования языка высказывания учащихся, например: Die Kinder haben den ganzen Morgen im Kindergarten gespielt. Ich bin zum Unterricht zu spät gekommen. Изначально необходимо отрабатывать одновременно глагольную рамку и грамматические явления, её наполняющие.

6. Далее следует отметить широкое распространение аналитических форм грамматических явлений.

Данная особенность немецкой грамматики также является фактором, значительно осложняющим процесс обучения школьников немецкому языку, так как при грамматическом оформлении своих высказываний учащиеся должны помнить об образовании форм и о размещении в предложении минимум двух слов для какого-то члена предложения. Аналитическими в немецком языке являются некоторые глагольные времена Aktiv: Perfekt, Plusquamperfekt, Futurum, все формы Passiv, например: Wann hat dein Bruder die Schule beendet? (Perfekt Aktiv); Diese Kirche wurde im 17. Jahrhundert gebaut (Präteritum Passiv) и т.д. Аналитические формы имеют также составные именные сказуемые: Du hast recht; сказуемые в Präsens и Präteritum, в состав которых входят модальные глаголы: Du kannst wirklich gut schwimmen; возвратные глаголы: Du verspätest dich sehr oft. Аналитическими являются также формы существительных с артиклями: Er wohnt in einem großen Haus; Die Kinder spielen Ball.Превосходная степень сравнения прилагательных также имеет аналитическую форму: Diese Aufgabe ist am schwersten.

Особенно трудны для учащихся аналитические глагольные формы, так как их употребление в предложениях часто приводит к образованию рамочных конструкций. Определённую трудность представляют также и аналитические формы существительных с артиклями, в первую очередь – из-за отсутствия артиклей в русском языке. Целесообразно использовать в обучении школьников немецкому языку упражнения, при выполнении которых они учились бы воспринимать аналитические формы как обязательные составляющие соответствующих грамматических явлений немецкого языка. Это могут быть, например, упражнения по выбору вспомогательного глагола для употребления сказуемого в Perfekt, по выбору артикля (определённого или неопределённого) для существительных и т.д.

7. Двусоставность немецких предложений при обязательной вербальности сказуемого и номинальности подлежащего – явление, которое, казалось бы, не должно вызывать трудности у русскоязычных учащихся, так как и в русском языке распространены двусоставные предложения. Тем не менее, это грамматическое явление представляет трудности для школьников. Эта особенность немецких предложений приводит к постоянной взаимоинтерференции в высказываниях блока субъекта и блока предиката. Проявляется эта интерференция, прежде всего, в обязательном употреблении подлежащего и сказуемого в предложении и опасности смещения их с мест, отведённых для каждого из них. Особенно сильно взаимоинтерференция проявляется в безличных предложениях и предложениях с неопределённо-личным местоимение «man», так как в этом случае на неё наслаивается интерференция русского языка, в котором, указанные конструкции являются односоставными: Es ist kalt – Холодно. Man soll schneller gehen – Нужно идти быстрее. В русском языке могут употребляться как двусоставные, так и односоставные предложения с одним главным членом – подлежащим или сказуемым. Довольно трудно для русскоязычных учащихся строить предложения на немецком языке с глаголом-связкой „sein“, так как в русском языке в настоящем времени глагол-связка «быть» не употребляется: Er ist ein guter Junge. – Он хороший парень (но: Когда деревья были большими… – в прошедшем времени). Таким образом, в немецком языке из-за устойчивого порядка слов в предложениях их двусоставность становится специфической особенностью, трудной для тех учащихся, в языке которых порядок слов в предложениях свободный, как, например, в русском языке. Учитывая это Е.В. Шуман полагает, что школьников надо учить употреблять в разных типах предложений подлежащее и сказуемое, соотнося форму глагола-сказуемого с формой подлежащего.

8. Следующей специфической особенностью немецкой грамматики можно назвать частое употребление конструкций с обратным порядком слов. Например: Morgen fahren wir nach Moskau. Zuerst spielten die Kinder im Hof Ball, dann gingen sie in den Park. Данные конструкции в немецком языке не столь трудны, так как инверсии построены на наличии устойчивого порядка слов, что не типично для русской грамматики, а следовательно, представляет значительные сложности для русскоязычных учащихся.

Как показывает анализ, большинство немецких грамматических явлений обладают одновременно большинством или всеми указанными выше характеристиками. Наиболее специфичным для немецкой грамматической системы является то, что многие трудные грамматические явления присутствуют одновременно в одном синтаксическом целом (в словосочетании и предложении). Следовательно, можно утверждать, что наличие нескольких трудных грамматических явлений в одном синтаксическом целом является самой характерной чертой немецкой грамматической системы. Из-за того, что изучаемая грамматическая конструкция сочетается со многими другими грамматическими явлениями во фразах и предложениях в соответствии с коммуникативным замыслом говорящего, условия функционирования грамматического навыка осложняются. В результате искомое грамматическое явление употребляется во всё более сложных конструкциях по мере знакомства учащихся с новыми грамматическими явлениями. Такое усложнение условий, с одной стороны, плодотворно действует на формирование грамматического навыка, но, с другой стороны, оно преподносит учащимся каждый раз новые варианты совстречаемости (термин Е.В. Шумана) и без того трудного грамматического материала.

Учителя должны быть готовы к тому, что при появлении новых для учащихся вариантов сочетания грамматических явлений немецкого языка в одном синтаксическом целом может возникнуть необходимость специального обучения этим вариантам совстречаемости. Например, учащиеся уже в какой-то степени усвоили некое грамматическое явление немецкого языка и могут уже употреблять его в речи в известных им грамматических сочетаниях и при наполнении грамматических конструкций знакомой лексикой. Но, знакомясь в очередном разделе учебника с новым грамматическим явлением, учащиеся опять могут делать ошибки при употреблении в речи этого, казалось бы уже выученного грамматического явления, употребляемого уже в новом сочетании. Помня об этом, учителям целесообразно вновь вернуться к упражнениям на отработку и употребление в речи форм этого уже изученного грамматического материала, но в условиях нового варианта совстречаемости.

Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез дают краткую характеристику немецкой грамматики в методической трактовке, указывая при этом на наличие в ней общих черт с русским языком и вместе с тем на серьёзные отличия [10, 307].

Черты общности объясняются тем, что немецкий и русский языки входят в группу индоевропейских языков и имеют общий язык-основу.

Общность проявляется прежде всего в наличии ряда сходных грамматических категорий. Система частей речи состоит из знаменательных и незнаменательных/ служебных частей речи. В большинстве случаев части речи имеют общие грамматические категории. Имя существительное характеризуется наличием числа, рода, падежа, прилагательные обладают степенями сравнения, глаголу свойственны категории лица, числа, времени, наклонения, залога.

Черты сходства обнаруживаются и в синтаксисе. Например, подлежащее стоит в именительном падеже, сказуемое может быть именным и глагольным; виды дополнения – прямое и косвенное. Члены предложения связаны между собой теми же средствами синтаксической связи: управлением, согласованием, порядком слов, интонацией.

Наличие сходных явлений облегчает обучение иностранным языкам, так как позволяет учащимся опираться на знания грамматики родного языка.

Однако, при ближайшем рассмотрении легко обнаружить и серьёзные отличия:

1) наличие в немецком языке грамматических явлений, которые не присущи русскому языку;

2) наличие сходных явлений, но отличающихся в плане функций и значения [10, 307].

Для грамматического строя русского языка характерно преобладание синтетических форм, т.е. широкое использование внешней и внутренней флексии. Немецкий язык ближе по сравнению с русским к языкам аналитического строя, так как для оформления грамматической стороны высказывания в нём используются не столько флексии, несмотря на наличие четырёх падежей, сколько служебные слова: артикль, вспомогательные глаголы, предлоги, частицы. Большую роль играют предложные конструкции и порядок слов.

Среди грамматических средств, отсутствующих в русском языке, Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез в первую очередь называют артикль, который сопровождает имя существительное и выполняет три взаимосвязанные функции: семантическую, морфологическую и синтаксическую. Семантическая функция артикля – выражение определённости и неопределённости предмета. В русском языке определённость и неопределённость в большинстве случаев определяются по контексту, а также с помощью местоимений тот, этот, какой-то, некий и др.

Морфологическая функция артикля проявляется в образовании множественного числа и рода существительных, а в немецком языке – падежа.

Синтаксическая функция артикля заключается в том, что с его помощью оформляются именное словосочетание и коммуникативное членение предложения.

Следующей наиболее сложной для учащихся грамматической категорией является глагол в силу значительного расхождения в системе времён.

Для выражения действия в прошедшем и будущем времени немецкий язык в отличие от русского имеет несколько временных форм. Особой грамматической категорией глагола является категория предшествования (относительность времён), для выражения которой используются специальные временные формы: в настоящем времени – Perfekt; в прошедшем времени – Plusquamperfekt; в будущем времени – Perfekt, Futur II. В русском же языке предшествование выражается при помощи контекста. Например: Сначала мы зашли в библиотеку, потом поспешили на урок.

Категория залога свойственна немецкому и русскому языкам. Однако в немецком языке страдательный залог имеет более строгую систему и большую распространённость, в том числе и в устном общении, чем в русском языке. В русском языке нет единой залоговой формы. Страдательный залог образуется с помощью суффикса –ся и страдательного причастия, которое образуется не от всех глаголов. В ряде случаев при переводе страдательного залога на русский язык используется действительный залог в форме 3-го лица множественного числа с неопределённо-личным значением, например: Das Haus wurde gebaut. – Дом строился (Дом строили).

Очень частой ошибкой русских учащихся является замена пассивного залога активным, что совершенно несвойственно носителям немецкого языка.

Порядок слов также отличается большим своеобразием, особенно в немецком языке, где он выполняет не только стилистическую, но и грамматическую функцию (как различитель видов предложений по цели высказывания, как оформитель отдельных частей сложноподчинённого предложения). Его место в предложении строго фиксировано. Кроме того, порядок слов в немецком предложении характеризуется стремлением к чёткому выделению словосочетаний внутри простого и сложного предложения, наличием разного рода рамок.

Имеются различия и в оформлении вопросительных предложений без вопросительных слов. В русском языке такие предложения оформляются с помощью интонации, в немецком же – с помощью интонации и порядка слов: Sprechen Sie Deutsch?

Характерной особенностью немецкого языка является наличие в предложении одного отрицания (например: Ich habe ihn früher nie gesehen. – Я его раньше никогда не видел (в русском языке двукратное отрицание).

Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез приводят в своей работе лишь незначительную часть расхождений, являющихся источником межъязыковой интерференции, понимая её как «замену системы грамматических признаков изучаемого языка другой, построенной под влиянием системы грамматических признаков родного языка» [10, 309]. На возникновение межъязыковой интерференции при соизучении родного и иностранного языков указывает и Е.Н. Соловова [50, 107].

Следует заметить, что причиной ошибок учащихся является не только межъязыковая, но и внутриязыковая интерференция, если речь идёт о синонимичных грамматических формах (как, например отрицания nicht, kein в немецком языке) или когда на слух или при чтении воспринимаются явления грамматической омонимии, связанной с многофункциональностью вспомогательного глагола werden (например, Futur Aktiv и Präsens Passiv в немецком языке).

Внутриязыковая грамматическая интерференция представляет собой, следовательно, «замену системы грамматических признаков изучаемого языка другой системой, построенной под воздействием дифференциальных признаков изучаемого языка» [10, 310].

Таким образом, сравнение грамматических средств русского и немецкого языков показывает, что трудности «зависят от сложности самого явления, богатства и разнообразия морфологических форм, наличия многофункциональных и омонимических явлений (внутриязыковая интерференция); от интерферирующего влияния родного языка, наличия или отсутствия аналогичных или близких явлений в родном языке (межъязыковая интерференция); от сложности мыслительных операций, количества и характера умственных действий, необходимых для употребления или опознания грамматического явления» [11, 182-183].

По мнению Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез, сопоставление грамматических форм не должно проводиться на уроке. Грамматические особенности контактирующих языков должны учитывать в первую очередь «авторы учебников и соответственно определять последовательность введения материала, предусмотренного программой, типы упражнений и характер грамматических опор»[10, 310]. Учителю же следует помнить о явлениях межъязыковой и внутриязыковой интерференции при подготовке к уроку, в процессе составления дополнительных упражнений, руководствуясь наиболее типичными ошибками, которые легче прогнозировать и предотвращать, если учитывается не только специфика грамматических явлений, но и объективные трудности их усвоения.

**§3. Отбор грамматического материала для обучения устной речи и чтению**

Сущность отбора грамматического материала для школы заключается в создании такого грамматического минимума, который был бы посилен для усвоения и достаточен для выполнения коммуникативно-значимых задач обучения.

При решении вопроса об отборе грамматического минимума учитываются источники и принципы отбора.

Что касается источников отбора, то продуктивная грамматика отбирается из звучащей речи или диалогических образцов печатных текстов литературно-разговорного и художественного стилей, созданных носителями языка. Рецептивный грамматический минимум отбирается из печатных источников, отражающих специфику книжно-письменной речи [10, 310-311].

Основными общепринятыми принципами отбора в активный грамматический минимум считаются:

1) принцип распространённости в устной речи (или коэффициент стабильности);

2) принцип образцовости;

3) принцип исключения синонимических грамматических явлений.

В соответствии с первым принципом отбирается та грамматика, которая является употребительной в устном общении и встречается в большом количестве исследуемых выборок, то есть отличается не только частотностью, но и распространённостью.

Под образцовостью понимается способность грамматических конструкций служить эталоном для образования по аналогии (например, образование временных форм глагола, образование множественного числа существительных, степеней сравнения прилагательных и др.).

Согласно третьему принципу в продуктивный грамматический минимум включается лишь одно явление из всего синонимического ряда – нейтральное в стилистическом отношении. Это диктуется требованием экономности и необходимостью изоляции трудностей. Этот принцип является уточнением первых двух и состоит в ограничении грамматических средств, усваиваемых активно. Например, из всех грамматических синонимов для выражения долженствования в немецком языке в продуктивный минимум включаются только «модальные глаголы + Infinitiv», а конструкции «haben + zu + Infinitiv» и «sein + zu + Infinitiv» войдут в пассивный (рецептивный) грамматический минимум.

К пассивному грамматическому минимуму относятся грамматические явления, которые учащиеся должны понимать при чтении.

Из экспериментальных исследований известно, что от общего количества информации заключённой в печатном тексте, 50% приходится на грамматику (цитировано по [10, 311]). Большое значение приобретает знание рецептивной грамматики при чтении аутентичных текстов профильно ориентированного характера, так как «чем сложнее мысль, тем больше требуется умения для извлечения её из форм языка» [62, 26].

К основным принципам отбора рецептивного грамматического минимума относятся:

1. принцип частотности и распространённости в книжно-письменных источниках;

2. принцип многозначности.

Согласно этим принципам, в пассивный минимум включаются наиболее распространённые грамматические явления книжно-письменного стиля речи, которые имеют ряд значений. Организация грамматического материала имеет при обучении иностранному языку существенное значение. Она определяет в значительной степени успех работы над грамматической стороной различных видов речевой деятельности и, следовательно, конечные результаты преподавания иностранного языка в средней школе.

Грамматический материал должен быть организован функционально, т.е. так, чтобы грамматические явления органически сочетались с лексикой в коммуникативных единицах, объёмом не менее предложения. Предложение, таким образом, является исходной речевой единицей, представляющей собой единство структуры предложения (т.е. закономерной последовательности в расположении главных его членов), морфологических форм элементов этой структуры и ритмико-интонационного оформления, определяемого его коммуникативной функцией и контекстом.

Овладение грамматическими средствами должно происходить в процессе их практического использования в реальной коммуникативной деятельности или в учебной ситуации, имитирующей реальное речевое общение.

Объектом изучения в широком смысле слова является текст как продукт речевого общения и контекст, в котором функционирует и реализуется то или иное грамматическое явление.

В соответствии с вышеназванными принципами отобран грамматический материал для изучения в средней школе и представлен в программе по ИЯ [42, 16].

В процессе обучения немецкому языку, имеющем коммуникативную направленность, работа над грамматической стороной речи играет подчинённую роль. Предусмотренные Программой грамматические явления предлагаются для продуктивного и рецептивного или только рецептивного усвоения. Весь грамматический материал представлен в соответствии с этапами обучения; при этом введение того или иного грамматического явления определяется его значимостью для реализации учащимися актуальных речевых действий и понимания текстов, частотностью его употребления в литературно-разговорной или письменной немецкой речи.

Введение и закрепление грамматического материала должно осуществляться в рамках тем и коммуникативных ситуаций, являющихся предметом рассмотрения на конкретном уроке. При этом учащиеся должны не только усваивать структурные (формальные) особенности грамматического явления, но и понимать его функции в реализации речевых действий.

Особое внимание следует уделять тем грамматическим явлениям, которые являются характерными для немецкого языка и при этом не имеют аналогов в родном языке учащихся.

Формулировка грамматических правил даётся чаще всего самими учащимися в результате наблюдений, обобщений и анализа конкретных случаев употребления грамматического явления. С целью лучшего запоминания правил желательно, чтобы учащиеся пытались представить их в форме схем и таблиц.

Ряд грамматических явлений (прежде всего на начальном этапе обучения) усваивается учащимися лексическим путём, т.е. запоминается как идиоматические выражения, а позднее, на продвинутом этапе обучения, эти явления обобщаются на уровне правил.

В процессе обучения учащиеся должны постепенно ознакомиться с грамматической терминологией и научиться пользоваться справочной литературой. Большую роль играет самостоятельная работа учащихся над грамматическим аспектом, причём её удельный вес от этапа к этапу обучения неизмеримо возрастает.

Рассмотрим отобранный грамматический материал в соответствии с этапами обучения.

На начальном этапе (2 – 4 классы) учащиеся усваивают, прежде всего, форму, значение и употребление отдельных грамматических явлений, при этом особое внимание уделяется тем явлениям, которые не совпадают с русским языком или отсутствуют в нём. Работа над грамматикой проходит по пути «от примера к правилу». Это значит, что учащиеся воспринимают новое грамматическое явление в контексте, учатся его практически использовать в своей речи и затем в соответствующей их возрасту форме систематизируют полученные знания. Под руководством учителя учащийся должен научиться наблюдать за грамматическим явлением и анализировать его.

К концу обучения в начальной школе учащиеся должны овладеть следующими грамматическими явлениями:

Глагол: временные формы (Präsens, Präteritum, Perfekt), Imperativ, возвратные глаголы, глаголы с отделяемой и неотделяемой приставками, модальные глаголы (können, dürfen, müssen, sollen, mögen, wollen), инфинитивный оборот с um … zu.

Имя существительное: род, склонение, образование множественного числа.

Местоимение: личные, притяжательные, вопросительные.

Артикль.

Имя прилагательное и наречие в предикативном употреблении, степени сравнения.

Числительные: порядковые и количественные.

Отрицание: nicht, kein.

Предлоги: употребление предлогов, требующих Dativ (mit, aus, nach, von, zu, bei), Akkusativ или Dativ (an, auf, hinter, in, neben, über, unter, vor, zwischen).

Синтаксис:

Простое предложение: вопросительное, повествовательное, восклицательное предложение, порядок слов в простом предложении.

Сложносочинённое предложение с союзами und, aber, denn, oder.

Сложноподчинённое предложение с придаточным дополнительным dass и причины weil.

Словообразование: составные и производные слова.

Типы и виды текстов:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Художественные тексты | Прагматические тексты | Фильмы |
| Песни, считалки, детские рассказы, сказки, новеллы, комиксы, карикатуры, небольшие драматические произведения, загадки, стихи | Телефонные разговоры, рецепты, этикетки на продуктах питания, личное письмо | Мультипликационные фильмы,  Художественные фильмы (сказки) |

На среднем этапе обучения (5 – 9 классы) знания, усвоенные учащимися в начальной школе расширяются, совершенствуются ранее приобретённые грамматические навыки, усваиваются более сложные грамматические явления. В 9 классе особое внимание уделяется систематизации всех грамматических знаний, полученных в начальной и неполной средней школе.

Целью работы является развитие у учащихся умений корректно оформлять свои высказывания (например, правильно применять временные формы глаголов, предлоги, местоимения, прилагательные и т.д.), выражать грамотно с грамматической точки зрения временные, логические, причинно-следственные отношения (например, используя условные придаточные предложения или придаточные предложения причины).

Учащиеся должны также уметь узнавать грамматические явления в тексте, владеть необходимой грамматической терминологией для работы с грамматическими справочниками.

Для продуктивного и/или рецептивного усвоения на среднем этапе обучения немецкому языку предлагаются следующие грамматические явления.

|  |  |
| --- | --- |
| 5 – 7 классы | 8 – 9 классы |
| Глагол: Plusquamperfekt, Futur I Indikativ; употребление времён Passiv: Präsens, Präteritum, Futur I; управление глаголов; инфинитив с zu и без zu | Глагол: систематизация временных форм глаголов;  Zustandspassiv: Präsens, Präteritum, Passiv с модальными глаголами; модальные глаголы в субъективном значении; глагол lassen; инфинитивные конструкции (an)statt … zu, ohne … zu |
| Имя существительное: типы склонений существительных; систематизация множественного числа существительных; существительные, образованные от глаголов | Имя существительное: существительные, образованные от Partizip I, II; существительные, образованные от прилагательных |
| Местоимения: указательные, притяжательные, отрицательные, относительные, неопределённо-личные, вопросительные местоимения;  безличное местоимение es | Местоимения |
| Имя прилагательное: склонение имён прилагательных после определённого, неопределённого артикля и без артикля | Имя прилагательное: склонение имён прилагательных после неопределённых числительных; систематизация имён прилагательных |
| Наречия: употребление наречий в сравнительной и превосходной степенях | Наречия |
| Числительные: дробные числа | Числительные |
| Предлоги  употребление предлогов, требую-щих Akkusativ (bis, durch, für, gegen, ohne, um, entlang (nachgestellt)), Dativ (seit, außer, gegenüber, dank),  Genetiv (während) | Предлоги  употребление предлогов, требую-щих Genetiv (wegen, trotz, statt, unweit), Dativ (entgegen) |
| Союзы и союзные слова  entweder … oder, sowohl … als auch, weder … noch, nicht nur … sondern auch, deshalb, deswegen, darum | Союзы и союзные слова |
| Синтаксис  придаточные времени (с союзами nachdem, als, wenn), причины (с союзом da), уступительные ( с союзом obwohl) | Синтаксис  придаточные цели, условные (реальные), определительные (der, die, das), времени ( с союзами während, solange, bevor (рецептивно), seit(dem), bis) |
| Словообразование  Словосложение, производные сло-ва | Словообразование |

Типы и виды текстов

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Художественные тексты | Прагматические тексты | Публицистические тексты | Фильмы |
| Отрывки из произведений детской, подростковой и юношеской литературы, рассказы, сказки, песни,  стихи, фотороманы, сценарии | Объявления, телефонные разговоры, телеграммы,  краткие биографии (в молодёжных журналах),  письма, факсы, реклама, письма читателей, меню, сообщения, сводки погоды, краткая информация, расписание движения транспорта, входные билеты, меню таблицы, диаграммы, графики | Научно-популярные статьи, краткие репортажи, заметки (в газету, журнал) | Небольшие документальные фильмы, художественные фильмы, мультфильмы |

На старшем этапе обучения (10 – 11 классы) систематизируются и обобщаются грамматические явления, усвоенные на предыдущих этапах обучения, и вводятся новые. Учащиеся должны уметь формулировать грамматические правила и корректно пользоваться в этих целях основной грамматической терминологией. Для работы над грамматической стороной речи предлагаются следующие грамматические явления.

Глагол: управление глаголов (в том числе в устойчивых словосочетаниях); Passiv: модальные глаголы в Infinitiv Passiv, Plusquamperfekt Passiv, систематизация Passiv; Konjunktiv I: в косвенной речи, в восклицательных предложениях, выражающих пожелание и требование; Konjunktiv II: в придаточных предложениях условия, сравнения, следствия с союзами so … dass (рецептивно) и в косвенной речи; Modalverben: Perfekt и Plusquamperfekt Aktiv.

Имя прилагательное и наречие: систематизация.

Синтаксис: сложноподчинённые предложения: сравнительные (je … desto, wie, als, indem), относительные, систематизация.

Причастные и деепричастные обороты.

Грамматическая синонимия

Типы и виды текстов

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Художественные тексты | Прагматические тексты | Публицистические тексты | Фильмы |
| Отрывки из ро-анов, поэм, драматических произведений, рассказы, стихи, тексты песен, басни, биографии, сценарии, пьесы (в том числе радио-пьесы) | Реклама (в том числе рекламные ролики), плакаты, каталоги, письма читателей, гороскопы, формуляры, инструкции, программы передач, деловые письма, заявле-ия, объявления, схемы, диаграммы (статистические сводки) | Научно-популярные статьи, газетные репортажи, очерки, интервью | Документальные фильмы,  художественные фильмы |

Таким образом, отобранный грамматический минимум позволяет формировать коммуникативную компетенцию учащихся и способствует реализации других целей обучения ИЯ.

**Выводы по главе 1**

На основании изложенного выше можно сделать следующие выводы:

1. Коммуникативная компетенция представляет собой комплекс компетенций, в котором выделяются:

1) лингвистическая компетенция (языковая), проявляющаяся во владении языковыми средствами (лексикой, грамматикой, фонетикой), а также процессами порождения и распознавания текста;

2) социолингвистическая компетенция, подразумевающая умение взаимодействовать с собеседником;

3) социокультурная компетенция, представляющая собой умение организовывать общение с учётом правил, норм и традиций, речевого и неречевого поведения в стране изучаемого языка;

4) дискурсивная компетенция (речевая), предусматривающая способность адекватно использовать языковые средства для построения высказываний и текстов в соответствии с нормами языка в устной и письменной речи;

5) стратегическая компетенция – способность преодолевать лингвистические трудности общения, используя при этом компенсаторные навыки и умения: вступать, поддерживать и завершать общение, выбирать тему для общения, стиль общения в зависимости от ситуации и своей роли в ней, использовать жесты и мимику, соответствующие ситуации и т.д.;

6) учебная компетенция – умение учиться, работать с книгой, учебником, справочной литературой, использовать перевод. Под грамматической компетенцией понимается знание грамматических элементов языка и умение использовать их в речи.

2. Грамматическими знания есть структурированный языковой материал, включающий в себя не только знание формы слова и его значения, но и знание других сведений, необходимых для оперирования этим языковым материалом в рецептивных или репродуктивных видах речи, то есть это своеобразный строительный материал для навыков и умений.

3. Грамматические навыки включают в себя действия по отбору служебных слов и частиц, по образованию форм знаменательных слов или по отбору их форм из парадигм. Помимо действий в состав грамматических навыков входят мыслительные операции, которыми учащиеся руководствуются в ходе обучения, так как первоначально они выполняют действия осознанно. По мере овладения навыком, в результате тренировки мыслительные операции свёртываются и становятся автоматизированными. Под грамматическими умениями понимаются специальные умения, необходимые для коммуникации и обслуживающие речемыслительный процесс.

4. Грамматика немецкого языка объективно трудна для усвоения, а трудности оформления грамматического высказывания снижают мотивацию учащихся к изучению немецкого языка. К таким трудностям относятся: уникальность форм некоторых грамматических явлений, которые нельзя объяснить с помощью правила; высокая степень морфологической дифференцированности грамматических явлений немецкого языка; постоянное сочетание морфологического и синтаксического в грамматической системе немецкого языка; внутрисловесная синтаксическая особенность грамматических явлений немецкого языка; частое образование в немецких предложениях глагольной рамочной конструкции; нетипичное для русской грамматики употребление конструкций с обратным порядком слов. Наличие нескольких трудных грамматических явлений в одном синтаксическом целом является самой характерной чертой немецкой грамматической системы.

5. Несмотря на серьёзные отличия русской и немецкой граммати- ческой систем между ними есть много общего. Это объясняется тем, что немецкий и русский языки входят в группу индоевропейских языков и имеют общий язык-основу. Общность немецкой и русской грамматик обнаруживает ряд сходных грамматических категорий, как в морфологии, так и в синтаксисе, что позволяет учащимся, опираться на знания грамматики русского языка и тем самым усваивать новый иноязычный грамматический материал.

6. Отбор грамматического материала для обучения устной речи и чтению строится с учётом ряда принципов. Так, основными принципами отбора активного грамматического минимума считаются:

1. принцип распространённости в устной речи (или коэффициент стабильности);

2. принцип образцовости;

3. принцип исключения синонимических грамматических явлений. Основными принципами отбора пассивного грамматического минимума являются:

1. принцип частотности и распространённости в книжно-письменном стиле речи;

2. принцип многозначности

7. Грамматические явления активного грамматического минимума обслуживают как репродуктивные, так и рецептивные виды деятельности, поэтому работа над этим минимумом занимает центральное место в учебном процессе по ИЯ. Пассивный грамматический минимум обслуживает только рецептивные виды речевой деятельности. Так как объём пассивной грамматики в каждом языке невелик, и информативных признаков имеется ограниченное количество, то есть возможность развить на их основе прочные навыки узнавания формы и определения значения грамматического явления.

**Глава 11. Ознакомление обучающихся с новым грамматическим материалом**

**§1. Методическая типология грамматического материала**

Вопросы ознакомления обучающихся с новым языковым материалом тесно связаны с проблемой типологии материала и его методической организацией. Важность методической типологии языкового материала объясняется стремлением рационализировать педагогический процесс, повысить его эффективность. Группировка языковых фактов на основе общности тех или иных признаков делает обучение более целенаправленным, помогает обосновать последовательность изучения материала, его дозировку, подсказывает пути презентации языковых явлений, виды и количество упражнений и т.д.

Л.В. Щерба писал о необходимости дифференцированного подхода к грамматическим явлениям, связывая такую дифференциацию с видами речевой деятельности. «Грамматика, с одной стороны, должна научить пользоваться словарным материалом (черпаемым из словаря) для составления правильных фраз, выражающих нашу мысль. С другой стороны, она служит и для того, чтобы научить понимать сказанную или написанную фразу и прежде всего схватить её строй. И в том и в другом случае это, конечно, одна и та же грамматика, но излагать её приходится по-разному: в первом случае надо исходить из мысли, находящей своё выражение во фразе, а во втором — от звучащих форм»[61, 3]. В первом случае Л.В. Щерба имеет в виду активный аспект грамматики, во втором же случае он говорит о пассивном аспекте грамматики. Дифференцированный подход к грамматике: для устной речи, с одной стороны, и для чтения, с другой, можно считать первой методической типологией грамматического материала. Критерием данной типологии является употребительность грамматического явления преимущественно в устной или письменной речи, а также интерпретация грамматического Материала, ориентированная в одном случае на путь от значения к форме, в другом от формы к значению.

Но это лишь самая общая, глобальная типология. Методическая типология языкового материала в современном понимании имеет в своей основе исследование разносторонних свойств языковых фактов, в данном случае грамматических явлений; она помогает прогнозировать трудности и наметить пути для их преодоления.

Трудности же грамматических явлений зависят от следующих факторов:

1. От характера самого явления: богатства и разнообразия морфологических форм, их фонетико-графического оформления, количества и особенностей компонентов конструкций, от семантической структуры грамматического явления (так называемая абсолютная трудность);

2. От наличия сходных явлений в изучаемом языке (омонимия, многозначность, многофункциональность). В данном случае трудности связаны с явлением внутриязыковой интерференции.

3. От совпадения или расхождения значения и способа образования эквивалентных явлений в родном и изучаемом языках (межъязыковая интерференция).

Во втором и третьем случае мы имеем дело с так называемой относительной трудностью.

4. От сложности мыслительных операций, количества и характера умственных действий, необходимых для воспроизведения или опознавания грамматического явления [49, 29-30].

Влияние указанных факторов проявляется по-разному при продуцировании речи и при её распознавании и понимании.

Под абсолютной трудностью грамматического явления, как указывалось выше, имеется в виду разнообразие морфологических признаков, количество и характер компонентов конструкции, а также семантическая структура грамматического явления, например: нем. werfen warf würfe geworfеп

Глаголы неправильного спряжения обнаруживают большое разнообразие морфологических форм. нем. ist gefragt worden, statt gefragt zu haben

Пассивные, инфинитивные и другие аналитические конструкции могут включать значительное количество компонентов.

С точки зрения трудности семантической структуры примером может послужить сослагательное наклонение, различные временные формы которого обладают большим разнообразием оттенков значения.

Обратимся к явлениям омонимии, многозначности и многофункциональности.

В немецком языке указательные местоимения der, die, das имеют омоформы — относительные местоимения der, die, das и определённый артикль.

В немецком языке конструкция с вспомогательным глаголом «быть» и инфинитивом основного глагола может выражать и долженствование и возможность, т.е. имеет два значения, например конструкция sein + zu + Infinitiv выражает, во-первых, долженствование (Der Text ist heute zu lernen), а во-вторых — возможность (Das Buch ist überall zu kaufen). Поэтому здесь следует говорить о двух самостоятельных грамматических явлениях.

Вспомогательный глагол haben, а также причастия I и II выступают в немецком языке в разных функциях.

Очевидно, что большее разнообразие морфологических форм и большее количеств компонентов конструкций связано с большими трудностями при продуцировании речи. Известно, что учащиеся часто забывают про отделяемые приставки, опускают служебные слова и т.п. При рецепции яркие маркированные признаки тех или иных форм и конструкций облегчают распознавание и понимание.

Например, в немецком предложении Die ganze Stunde wurde diskutiert благодаря наличию вспомогательного глагола и формы причастия основного глагола легко распознаётся пассивная конструкция предложения. Что касается омонимичных, многозначных и многофункциональных форм, то при порождении речи трудности, связанные с необходимостью выбора одной из форм, не выступают на передний план, так как подобные явления изучаются не одновременно, а последовательно, по одному, со значительными интервалами во времени (ср. требование исключения синонимов для активного грамматического минимума). В то же время при рецепции с дифференциацией многозначных, многофункциональных и омонимичных явлений связаны значительные трудности.

Таким образом, на основе признака «абсолютная» трудность грамматического явления, по мнению Н.Б Соколовой можно выделить:

А. 1. явления с бедными морфологическими признаками,

2. явления с развитыми морфологическими признаками,

Б. 1. явления однокомпонентные,

2. явления многокомпонентные,

В. 1. явления с простой семантической структурой,

2. явления со сложной семантической структурой [49, 32].

В зависимости от наличия сходных явлений внутри изучаемого языка (внутриязыковая интерференция) можно выделить: 1. явления однозначные, не имеющие омонимов,

2. явления многозначные, многофункциональные, омонимичные

Как указывалось выше, трудности зависят от интерферирующего влияния родного языка в результате расхождения изучаемых явлений в родном и иностранном языках. Интерферирующее влияние родного языка проявляется особенно сильно при становлении репродуктивных грамматических навыков и умений.

Это находит выражение, во-первых, в ошибочном переносе из родного языка в иностранный язык явлений, ему не свойственных (ср. ошибки в порядке слов, в употреблении падежей и предлогов и т.п.), и, во-вторых, в стремлении избегать употребления тех грамматических явлений, которые не имеют грамматической аналогии в родном языке.

На основе сравнения значения и употребления грамматических явлений в родном и изучаемом языках выделяется три типа:

1. Грамматические явления, значение и употребление которых совпадает в двух языках, например, конструкция модальных глаголов с неопределённой формой основного глагола.

2. Грамматические явления, объём значений и границы употребления которых в родном и иностранном языке не совпадают; объём значений и границы употребления могут быть уже или шире грамматических соответствий родного языка, например, нем. Präteritum и русское прошедшее время.

С точки зрения выражения действия в прошедшем времени значение всех имперфектных форм уже значения прошедшего времени в русском языке; с точки зрения выражения видовых отношений (совершенный — несовершенный вид) все перечисленные формы иностранного языка имеют более широкое значение по сравнению с русским языком, так как могут выражать и совершенный и несовершенный вид (т.е. безразличны к видовым оттенкам).

З. Грамматические явления, которые специфичны для одного из языков – иностранного или родного – и отсутствуют в другом, например, вся сложная гамма значений артикля, развитая система временных форм для выражения предшествования действия и др. [49, 33-34].

По признаку образования формы все явления делятся на два типа:

1. Явления, у которых способ образования формы в родном и изучаемом языке совпадает (синтетические и аналитические формы), например, Он поёт. — Er singt. Мы будем танцевать. — Wir werden tanzen.

2. Способ образования формы различен в двух языках, например, Тепло.

– Es ist warm. Явления первого типа легче для воспроизведения, второго — для распознавания.

Рассмотрим теперь такие критерии трудности, как сложность мыслительных операций, количество и характер умственных действий.

Анализируя речевую деятельность, психологи рассматривают её как некоторую иерархическую структуру, уровни которой располагаются по мере нарастания психологических трудностей, связанных с выполнением различных умственных операций. К таким умственным операциям относятся — сличение (сравнение), выбор (отбор), набор (составление целого из элементов), комбинирование (сочетание), перестановка (замена), построение по аналогии. Применительно к методике преподавания грамматики иностранного языка методисты выделяют действия для репродуктивной и рецептивной речи. К первым относятся действия в выборе схемы предложения в соответствии с замыслом высказывания, действия в образовании форм слов, сочетании слов между собой.

В.С. Цетлин пишет: «Все действия по образованию форм слов и по составлению предложений можно свести к нескольким простейшим действиям с грамматическим и лексическим материалом, таким, как подстановка, перестановка, присоединение тех или иных элементов или их отбрасывание» [54, 32]. Например, учащийся должен овладеть следующей системой действий и операций для использования навыка в устной речи: определить, что следует употребить Perfekt в предложении Мы приехали в Москву; установить лицо и число глагола; выбрать вспомогательный глагол и нужную личную форму; соединить вспомогательный глагол с Part.II. Аналогичным образом В.С. Цетлин рассматривает действия для овладения рецептивными грамматическими умениями и навыками. Системы операций и действий при овладении рецептивными грамматическими умениями и навыками строятся от формы к значению. Первую операцию составляет анализ воспринятого языкового материала и выделение в нём признаков, характеризующих данную форму. Установив форму, следует отнести её с тем или иным значением. Например, для восприятия и понимания формы императива (2-е лицо мн. числа), нужно овладеть следующими действиями: выделить слова с окончанием „t“, установить, какие из глагольных форм являются формами императива, соотнести формы императива со значением приказания или просьбы [54]. Для алгоритмов репродукции и распознавания характер действий будет различным.

Не только характер действий, но и их количество колеблется в значительных пределах в зависимости от сложности той или иной структуры предложения. Например, при построении предложения Gib mir deinen Kuli можно выделить следующие действия:

1. выбор схемы предложения,

2. образование нужной формы глагола,

З. выбор необходимой формы личного местоимения,

4. определение формы притяжательного местоимения,

5. оформление всего высказывания.

Для проблемы методической типологии имеет значение не только количество операций, но и их качество. Например, операции образования по аналогии легче, чем операции анализа или синтеза. Трудность возрастает, если грамматические явления не имеют регулярного соответствия в родном языке.

Всё сказанное позволяет заключить, что разносторонние свойства языкового материала и разнообразие действий с этим материалом диктуют необходимость выделения некоторых усреднённых признаков, распространяющихся на значительные группы языковых фактов.

**§2. Методическая организация грамматического материала в учебных целях**

Проблема организации грамматического материала связана с вопросом о единице усвоения. Следует различать понятия «единица усвоения» и «объект усвоения». Так, М.М. Гохлернер считает, что «единицей усвоения должна стать не грамматическая тема, например, «Порядок слов в предложении», а понятие «структура предложения», признаками которого являются интонационная оформленность, двусоставность, глагольность, фиксированное место сказуемого (в нем. языке). Объектом же усвоения являются действия по построению предложений на основе этих признаков» [13, 17].

С таким определением вполне можно согласиться, если речь идёт о грамматике как средстве (а не как цели) для практического овладения языком. Неслучайно программы по ИЯ для средней школы исходят именно из структур при изложении перечня грамматических явлений для каждого отдельного класса [42]. Очень важно и указание на то, что объектом усвоения являются действия с грамматическим материалом, отражающие природу того или иного вида речевой деятельности.

Действия с грамматическим материалом могут осуществляться как по аналогии (на основе готового образца), так и на основе более сложных умственных операций — анализа, синтеза, абстрагирования и т.д. Для выполнения действий по аналогии достаточно овладеть образцом (моделью). Более сложные операции требуют усвоения некоторых обобщений, представленных в виде правил.

Таким образом, основными способами организации грамматического материала можно считать образцы (модели) и обобщения (правила).

Рассмотрим сначала вопрос о правилах. Характер изложения правил зависит от целей обучения и возрастных особенностей учащихся школы.

В последние годы традиционные грамматические правила подверглись справедливой критике. Отличаясь большим объёмом, они часто наряду с перечислением закономерных фактов содержали большое количество исключений и не ориентировали учащихся на овладение действиями с грамматическим материалом, а лишь на усвоение знаний о языке. Было предложено использовать правила другого типа — побуждающие учащихся к действиям с грамматическим материалом, то есть правила, имеющие характер инструкций к действиям. Наряду с правилами-инструкциями необходимо использовать и правила обобщения, когда накоплен достаточный материал и его следует привести в систему. Правила должны облегчить учащимся действия с грамматическим материалом (правила первого вида, например, указание на то, где поставить сказуемое в вопросительном предложении). По мере накопления отдельных сведений целесообразно вводить обобщающие правила (правила второго вида, например, о порядке слов в предложении). Правила-обобщения служат основой для анализа, синтеза, абстрагирования и т.д. Именно в них проявляется абстрагирующий характер грамматики.

В методической литературе встречаются рекомендации относительно того, чтобы в одном правиле объединить ту и другую задачу, включив в него констатирующую и инструктивную часть. Например, правило образования множественного числа существительных в английском языке будет выглядеть так: «Большинство существительных английского языка образует множественное число с помощью суффикса – s, например streets, houses. (констатирующая часть). Если вы хотите выразить множественность предмета (употребить существительное во множественном числе), добавьте к его основе суффикс – s. Назовите следующие предметы во множественном числе: garden, wood, river, field» (инструктивная часть).

Говоря о правилах, следует ещё раз напомнить о связи грамматики с лексикой и подчеркнуть, что грамматические явления обобщаются в правила лишь в тех случаях, когда они охватывают большое число изученных слов.

Не умаляя важности объяснения правил, которые способствуют сознательному формированию грамматических навыков, нужно отметить, что основное время на уроке следует уделять упражнениям. Исходя из этого, формулировка правил должна быть максимально экономной. Требование экономности формулировки правил диктует необходимость стремиться к краткости, точности и чёткости объяснения правил.

Здесь уместно коснуться вопроса о том, на каком языке (родном или иностранном) следует сформулировать грамматические правила. В учебных заведениях с большой сеткой часов (языковой вуз, спецшкола) грамматические правила объясняются и формулируются на иностранном языке. В общеобразовательной школе целесообразно формулировать правила на родном языке, знакомя учащихся лишь со специальной грамматической терминологией изучаемого языка (пассив, перфект и т.п.). Перейдём ко второму распространённому способу организации грамматического материала — использованию образцов (моделей). Модель, так же как и правило является обобщением единичных случаев изменения слов или сочетаний слов в предложении. Моделирование не только способ изучения языка, но и способ обучения языку. Модели могут быть использованы для обучения устной речи и чтению. В первом случае они дают возможность пользоваться готовыми структурами, где лексика взаимосвязана с грамматикой, а во втором позволяют учащимся за набором отдельных слов увидеть связь между частями модели и более правильно и быстро понять читаемое.

Грамматический минимум, таким образом, может быть представлен и в виде типовых структур, которые обобщают отдельные случаи построения предложений и словосочетаний, а также употребление отдельных словоформ. Обучение с помощью грамматических структур (образцов) создаёт у учащихся речевые стереотипы и приводит к беспереводному владению языковыми формами в речи. Использование готовых структур особенно уместно на начальном и среднем этапе, где в центре внимания находится обучение репродуктивным умениям и навыкам.

Для нужд коммуникации первостепенную роль играют синтаксические модели, так как они дают готовый материал для речи материала.

В практике преподавания оказалось полезным разграничить понятия «модель» и «образец». Если модель изображает предложение абстрактно, условными знаками, то образец представляет собой конкретную типовую структуру, построенную по данной модели. Таким образом, под учебным грамматическим образцом следует понимать типовое предложение (словосочетание), обладающее определёнными синтаксическими и морфологическими характеристиками. Модели сообщаются учащимся в виде конкретных предложений (словосочетаний), а не в виде абстрактных символов. Например:

нем. Peter ist groß (5 класс)

die Bücher unseres Lehrers (6 класс)

Es ist nicht leicht, deutsch zu lernen (7 класс)

Отбор моделей и последовательность их подачи может определяться и системой языка и потребностями речи. Если моделирование определяется системой языка, то модели наиболее полно и последовательно отражают явления синтаксиса и морфологии. Задачи обучения речи диктуют другой отбор и другую последовательность подачи грамматических моделей. В данном случае в центре внимания находится то, что нужно в первую очередь для обучения речи.

Работа по моделям и образцам должна органически сочетаться с использованием правил, так как только такое сочетание даёт наилучший практический результат. Модель предполагает действие по аналогии, а грамматическое правило — действия и по более сложным умозаключениям (анализ, синтез, обобщение и т.д.). Если бы речь шла только о структуре предложения (о порядке слов), то можно было бы обойтись моделями без правил. Но при разнообразии морфологических форм этого недостаточно. Потребность в правиле возникает в тот момент, когда учащемуся нужно выбрать правильную форму существительного в зависимости от числа, форму глагола в зависимости от типа спряжения, то есть морфологический вариант модели. Поэтому правило на начальном этапе обучения выступает в первую очередь для ограничения сферы действия аналогии по модели. С другой стороны, абстрагируясь от признаков целых групп слов, правила преподносят сведения в обобщённом виде, что значительно экономит усилия в овладении иностранным языком.

Для практических целей обучения оптимальным является использование правил-инструкций в сочетании с образцами. Через определённые промежутки времени следует вводить правила-обобщения для приведения разрозненных сведений в систему.

Итак, мы рассмотрели два способа организации грамматического материала:

1) использование правил и

2) использование моделей (образцов).

Известное распространение получил и третий способ организации грамматического материала для целей обучения — выделение отдельных грамматических форм как лексических единиц, если теоретические обобщения по тем или иным соображениям не целесообразны. Он получил название «лексического подхода». В данном случае грамматическая форма или инструкция вводится вне системы, как отдельный языковой факт.

«Лексическое усвоение» грамматики применяется на начальном этапе обучения, когда ещё рано начинать систематическую работу над грамматикой и в то же время требуется минимум оборотов для ведения занятий на иностранном языке, для общения с аудиторией.

Позднее грамматика вводится как лексика там, где мы сталкиваемся с грамматическими исключениями, с теми случаями, когда грамматические особенности затрагивают единичные слова. Таким образом, всё, что относится к «неправильной» грамматике, должно водиться как лексика.

Второй критерий отнесения грамматических явлений к этой группе связан с возрастом учащихся. для школьников во 2 — 5 классах «лексический подход» приемлем со всех точек зрения, в первую очередь в силу конкретности их мышления, для взрослых всегда необходим ответ на вопрос «почему», они не способны брать что-либо на веру, поэтому во взрослой аудитории лексический подход имеет ограниченное применение.

**§3. Пути и способы объяснения грамматики**

Овладение грамматическими средствами должно достигать уровня навыка и проявляться в речи на уровне вторичного творческого уровня.

Процесс объяснения соответствует первому этапу формирования грамматических навыков и умений — этапу создания ориентировочной основы действия. Основу для создания системы ориентиров должны

составить элементы плана выражения и элементы плана содержания, поскольку единицы речи объединяют в себе и то и другое. Элементы плана выражения включают звуковое оформление речи и её графическое оформление. Элементами плана содержания являются грамматические семы.

Согласно теории поэтапного формирования психических функций П.Я. Гальперина процесс обучения есть формирование новых действий и соответствующих им чувственных образов и понятий. Процесс обучения включает две стадии:

1) стадию предварительного уяснения системы ориентиров и

2) стадию усвоения системы ориентиров. В систему ориентиров входит: 1) модель объекта и 2) модель действия [9, 21].

Система ориентиров должна основываться на научной теории. Теория обеспечивает обобщённую и максимально полную систему ориентиров, которые затем должны быть усвоены как необходимая часть любой деятельности.

Объяснение нового грамматического материала соотносится со стадией предварительного уяснения системы ориентиров. В процессе выполнения упражнений актуализуется вторая стадия — стадия усвоения системы действий.

В систему ориентиров входят формальные и содержательные характеристики изучаемых грамматических явлений, К ним относятся формообразование грамматических конструкций, их значение и употребление. Все три стороны грамматического явления составляют единое целое. Их вычленение проводится в методических целях для изоляции трудностей, которые необходимо предусмотреть при объяснении и в упражнениях.

Ознакомление с грамматическим материалом включает в себя три последовательных звена в рамках одного урока: презентацию нового явления, контроль понимания, первичные упражнения в воспроизведении и распознавании новой грамматической формы или конструкции [49, 54].

Презентация нового материала предполагает его устное предъявление со зрительной опорой: преподаватель называет новые формы и одновременно пишет их на доске или обучающиеся следят по книгам. Опора на слуховой и зрительный анализаторы необходима для прочного усвоения материала.

Контроль правильности понимания введённого материала является залогом успешной тренировки в дальнейшем.

Первичные упражнения в воспроизведении и распознавании новых структур имеют целью запоминание и начало развития грамматических навыков. Сам процесс ознакомления предполагает уже начало развития грамматических навыков и умений /одновременно с восприятием материала/. Выполнение устных упражнений сразу вслед за объяснением позволяет обучающимся «проговорить» новые структуры, это подключает третий анализатор – моторные ощущения, что способствует выработке слухо-моторных образов грамматических форм и конструкций и, следовательно, прочности усвоения. Из психологии известно, что немедленное воспроизведение материала обеспечивает около 75% его запоминания, отсроченное – 30 – 35% [49, 55].

Объяснение новой грамматики начинается с раскрытия значения грамматического явления, чтобы дальнейшая работа основывалась на ясном понимании семантики новой формы. Если явление многозначно, следует помнить, что каждое новое значение грамматического явления является самостоятельной учебной единицей, и ему следует уделить специальное внимание. Дальше необходимо остановиться на способе образования новой грамматической структуры, то есть на форме. При объяснении формы внимание учащихся обращается на формальные признаки. К ним относятся:

1) внутренняя флексия — это умлаут, аблаут;

2) внешняя флексия — это аффиксы (приставки, суффиксы, окончания);

З) строевые слова — местоимения, артикли, союзы, предлоги, вспомогательные глаголы;

4) порядок слов;

5) знаки препинания в письменной речи, интонации, паузы — в устной речи.

Очень важно, далее, обратить внимание учащихся на наличие омонимичных форм и указать те признаки, которые служат для дифференциации. Например: нем.яз. «der» как определённый артикль и как относительное местоимение «который»; «der» в качестве артикля употребляется всегда с существительным; в качестве местоимения вводит придаточное определительное предложение. В заключение рассматриваются особенности употребления данного явления. Объяснение употребления грамматических конструкций должно отвечать следующим требованиям:

1) оно должно показывать функционирование данного явления в устной разговорной речи или его преимущественное использование в книжно-письменных источниках;

2) очень важно обращать внимание учеников на типичные речевые ситуации, которые требуют употребления именно данного явления. Например:

— Расспроси друга о том, что он собирается делать в каникулы (футур),

— Расскажи о том, как ты провёл выходные дни (претерит) и т.п.

На основе сравнения значения и употребления грамматических явлений в родном и изучаемом языках можно выделить три типа:

1. Грамматические явления, значение и употребление которых совпадает в двух языках, например, конструкция модальных глаголов с неопределённой формой основного глагола.

2. Грамматические явления, объём значений и границы употребления которых в родном и иностранном языке не совпадает; объём значений и границы употребления могут быть уже или шире грамматических соответствий родного языка, например, Präteritum в немецком, и прошедшее время в русском языке.

3. Грамматические явления, которые специфичны для одного из языков – иностранного или родного – и отсутствуют в другом, например, вся сложная гамма значений артикля, развитая система временных форм для выражения предшествования действия и другие.

По признаку образования формы все явления можно поделить на два типа:

1. Явления, у которых способ образования формы в родном и изучаемом языке совпадает/синтетические или аналитические формы/. Например, Он пишет. – Er schreibt. Он будет работать. – Er wird arbeiten.

2. Явления, способ образования формы которых различен в двух языках. Например, Холодно. – Es ist kalt.

Явления первого типа легче для воспроизведения, второго – для распознавания.

При формировании грамматических понятий путь умозаключений обучающихся может осуществляться индуктивно или дедуктивно.

Индукция подразумевает путь от частного к общему в широком смысле слова: наблюдение фактов языка в тексте, накопление их в живой речи, изучение специально подобранных примеров — с последующим обобщением в модель или правило.

Дедукция имеет в виду обратный процесс — от общего к частному, когда какой-либо языковой факт сообщается в виде правила или модели, иллюстрируется примерами и отрабатывается с помощью упражнений.

Индуктивный путь имеет следующие преимущества:

1) Он является более конкретным и более наглядным. Материалом служит сам язык.

2) Он способствует большей активности учащихся на уроке, так как они сами участвуют в выведении правила. Мыслительная активность учащихся способствует лучшему усвоению материала.

З) Задача сделать «открытие» совершенствует умственную деятельность учащихся — их внимание, наблюдательность, способность логически мыслить, выделять главное и второстепенное и т.п.

Применение индукции требует при подготовке преподавателя к уроку составления серии последовательных вопросов, которые выступают в роли программы мыслительной деятельности учащихся, чтобы подвести их к обобщению. Преимущества дедуктивного пути состоят в следующем:

1) Он требует меньше времени. Это позволяет увеличить удельный вес упражнений.

2) Этот путь легче для преподавателя. Ход объяснений зависит только от него. Он может заранее предусмотреть все трудности и наметить пути для их преодоления.

Дедуктивный путь безразличен к численности класса, в то время как индуктивный путь при большом количестве учащихся в группе затруднителен. Выбор того или иного пути ознакомления учащихся с новым материалом зависит от ряда факторов:

1. От характера самого грамматического явления. Регулярность формы, прозрачность значения допускают преимущественное использование индукции. Например, способы образования сравнительной и превосходной степени прилагательных и наречий в немецком языке. Прилагательные в сравнительной и превосходной степени имеют чёткие признаки: суффикс –er в сравнительной степени, суффикс – (e)st в превосходной степени, перегласовку корня односложных прилагательных с гласными а, о, u (в нем.яз. kurz — kürz – er – (der) kürz – est(e)).

Наблюдение этого явления в контексте не затруднит учащихся сделать самостоятельный вывод о значении сравнительной и превосходной степени и способе их образования.

2. Следующим фактором является наличие или отсутствие аналогии в родном языке. В первом случае возможна индукция, например, разные типы спряжения или склонения, во втором предпочтительна дедукция, например, понятие артикля и его функций.

3. Далее, большую роль играет наличие или отсутствие опыта учащихся в иностранном языке. Например, образование Plusquamperfekt можно вводить с опорой на уже известный Perfekt.

4. Объяснение образования и отчасти значения нового явления допускает использование индукции, для объяснения употребления применяется по преимуществу дедукция, так как индуктивный путь потребовал бы слишком большого количества наблюдений, что неэкономно с точки зрения затраты учебного времени.

(Например, разница в употреблении временных форм прошедшего времени). Из сказанного выше можно сделать вывод о том, что индукция и дедукция должны применяться в разумных пределах с учётом факторов, определяющих возможность их использования, Знакомство учащихся с грамматическим образцом (моделью) начинается с целостного восприятия структуры, несколько раз произносимой учителем. Последующее воспроизведение структуры учащимися, анализ её компонентов с краткими пояснениями учителя, противопоставление контрастирующих форм создаёт основу для сознательного формирования грамматических навыков и умений. После усвоения ряда структур проводится обобщение, формируется соответствующее понятие. (Например, образование сложных форм глагола в прошедшем времени).

Таким образом, при работе с образцами грамматика вводится индуктивно.

Для преподавателя важно знать различные пути презентации одного и того же явления в зависимости от аудитории, а также иметь ясное представление о тех трудностях, с которыми связано усвоение данного явления русскими учащимися. Очевидно, что причины трудностей могут таиться как в самом явлении, так и быть следствием интерферирующего влияния родного языка или сходных форм в изучаемом языке.

Ознакомление учащихся с новым грамматическим материалом может проводиться не только в классе под руководством преподавателя, но и в самостоятельной работе обучающихся во внеурочное время по обычным учебникам. Выбор того или иного способа будет зависеть от возрастных особенностей класса, от сложности вводимой грамматической темы и от уровня подготовки обучающихся. В классе под руководством преподавателя следует вводить наиболее трудный материал, с которым учащиеся не смогут справиться самостоятельно. Прежде всего, это ознакомление со значением форм и конструкций, которые не имеют аналогии в русском языке, показ употребления в речи, например, значение и употребление артикля, система временных форм, способы выражения модальности и пр. С другой стороны, образование отдельных форм, особенно тех, которые изучались в школе, доступны для самостоятельной работы и могут изучаться дома.

**Выводы по главе 2**

На основании изложенного выше можно сделать следующие выводы:

1. Первой методической типологией грамматического материала считается дифференцированный подход к грамматике для устной речи и для чтения. В основе данной типологии лежит критерий употребительности грамматического явления в устной или письменной речи. Современная методическая типология языкового материала разносторонние свойства грамматических явлений, что помогает прогнозировать их трудности и наметить пути для их преодоления.

2. Абсолютная трудность грамматического явления соотносится с разнообразием морфологических форм, их фонетико-графическим оформлением, количеством и особенностями компонентов конструкций, их семантической структурой. Под относительной трудностью грамматического явления понимаются явления внутриязыковой интерференции (наличие сходных явлений в изучаемом языке, и межъязыковой интерференции (совпадение или расхождение значения и способа образования эквивалентных явлений в родном и изучаемом языках).

3 Основными способами организации грамматического материала являются образцы (модели) и обобщения (правила). Характер изложения правил зависит от целей обучения и возрастных особенностей учащихся. Грамматические явления обобщаются в правила лишь в тех случаях, когда они охватывают большое число изученных слов. Формулировка правил должна быть краткой и чёткой. В общеобразовательной школе формулировать правила целесообразно на родном языке, знакомя учащихся лишь со специальной грамматической терминологией изучаемого языка. В школе с углубленным изучением иностранного языка грамматические правила следует объяснять и формулировать на иностранном языке.

4. Модели используются для обучения устной речи, так как дают возможность пользоваться готовыми структурами, где лексика взаимосвязана с грамматикой, и чтению, в ходе которого учащиеся за набором отдельных слов могут увидеть связь между частями модели и более правильно и быстро понять читаемое). Для нужд коммуникации первостепенное значение имеют синтаксические модели, так как дают готовый материал для речи).

5. Следует различать понятия «модель» и «образец». Модель представляет предложение абстрактно, условными знаками, в то время как грамматический образец есть конкретная типовая структура (предложение, словосочетание), построенная по данной модели. Модели сообщаются учащимся в виде конкретных предложений (словосочетаний), а не в виде абстрактных символов.

6. Одним из способов организации грамматического материала для целей обучения является лексический подход (выделение отдельных грамматических форм как лексических единиц, если теоретические обобщения по тем или иным соображениям не целесообразны). Грамматическая форма или конструкция вводится вне системы, как отдельный языковой факт. Лексический подход применяется для школьников 2 – 5 классов, в силу конкретности их мышления. Взрослой же аудитории всегда необходим ответ на вопрос «почему», поэтому во взрослой аудитории лексический подход имеет ограниченное применение.

7. Ознакомление с грамматическим материалом включает в себя три последовательных этапа: презентацию нового явления, контроль понимания и первичные упражнения в воспроизведении и распознавании грамматической формы или конструкции. Все три этапа представляют собой единое целое и вычленение каждого из них проводится в чисто методических целях для того, чтобы лучше осознать особенности каждого этапа.

8. Объяснение нового грамматического явления начинается с раскрытия его значения, чтобы дальнейшая работа основывалась на ясном понимании семантики новой грамматической формы. Затем раскрываются особенности образования новой грамматической структуры, то есть формы. При этом внимание учащихся обращается на формальные признаки (внутренние, внешние флексии и т.д.). В заключение рассматриваются особенности употребления данного явления.

9. Формирование грамматических понятий в умозаключениях учащихся может идти индуктивным или дедуктивным путём. При индуктивном пути преподаватель, готовясь к уроку, составляет ряд последовательных вопросов, которые выступают в роли программы мыслительной деятельности учащихся, чтобы подвести их к обобщению. Данный путь затруднителен, однако, при большом количестве учащихся в группе. При дедуктивном пути какой-либо языковой факт сообщается учащимся в виде правила или модели, иллюстрируется примерами и отрабатывается с помощью упражнений. Ход объяснения здесь зависит только от преподавателя. Он должен заранее предусмотреть все трудности и наметить пути для их преодоления.

10. Ознакомление учащихся с новым грамматическим материалом может проходить не только в классе под руководством преподавателя, но и при самостоятельной работе учащихся во внеурочное время. Выбор способа ознакомления зависит от возрастных особенностей класса, от сложности вводимой грамматической темы и от уровня языковой подготовки учащихся.

грамматика коммуникативный компетенция немецкий

**Глава 3. Тренировка грамматического материала в системе упражнений**

**§1. Формирование ре/продуктивных и рецептивных грамматических навыков**

**а) развитие репродуктивных грамматических навыков и умений в процессе обучения говорению**

Разный характер действий, лежащих в основе рецептивной и репродуктивной деятельности ставит на первое место задачу развития продуктивных и рецептивных грамматических навыков и умений, выработку грамматических механизмов речи. Поэтому упражнения занимают центральное место при обучении иностранному языку.

Главным в овладении грамматикой является обучение учащихся действиям с грамматическим материалом. При этом необходимо учитывать особенности каждого вида речевой деятельности, так как грамматические умения, лежащие в основе продуктивных видов речи отличны от грамматических умений, лежащих в основе рецептивных видов речи. Поэтому и системы упражнений будут разными.

В первом случае нужно грамматически правильно строить свою речь для выражения мыслей в соответствии с замыслом высказывания.

В основе рецептивной речевой деятельности лежит умение опознавать факты по формальным признакам, дифференцировать их от сходных форм и соотносить с значением.

Разный характер действий обусловлен ходом мыслительного процесса при продуцировании речи и при её восприятии. Градация действий связана и с спецификой функционирования видов речи и определяется психологическими, физиологическими и лингвистическими факторами.

Для выражения мыслей в устной форме необходимы определённый темп речи, быстрота реакции, владение произношением и интонацией.

Предпосылкой выражения мыслей в письменной форме является знание графики и орфографии. С другой стороны, процесс письма облегчается возможностью обдумывания в медленном темпе.

Восприятие речи на слух находится в зависимости от способа предъявления материала для слушания (темп, видимый или невидимый собеседник, чистота его дикции и эмоциональность речи и т.п.). При этом важную роль играет знание грамматических особенностей стиля литературно-разговорной речи.

Основу понимания грамматических конструкций при чтении составляет восприятие графических образов структур и соотнесение их с значением. Важным условием осмысленного чтения является развитый навык беглого чтения про себя, а также знание лингвистических особенностей различных стилей речи.

И при аудировании, и при чтении необходимо научиться различать омонимичные грамматические морфемы (омофоны и омографы), многозначные и многофункциональные явления.

Несмотря на то, что грамматические упражнения относятся к группе языковых упражнений (то есть отражающих один аспект языка – грамматику), они с самого начала должны быть направлены на подготовку к речевой деятельности и учитывать её специфику.

Рассмотрим сначала развитие репродуктивных грамматических навыков и умений на примере обучения говорению как одному из основных видов речевой деятельности.

По данным психологии, основными предпосылками формирования речевого механизма в условиях изучения второго языка являются следующие:

1. Отработка грамматических механизмов речи проводится на знакомом, то есть прошедшем этап презентации материале.

2. Отработка действий проводится последовательно, с учётом градуирования психологической трудности их выполнения. Действия должны быть автоматизированы и выполняться всё с меньшей затратой времени.

3. Формирование речевого механизма проводится на единицах с постепенно укрупняющейся структурой.

4. Каждая единица должна иметь коммуникативную значимость [49, 57].

И.А. Зимняя выделяет две стадии формирования речевого механизма: поэлементную и целостную. При этом первая стадия включает в себя

а) имитативное воспроизведение и

б) воссоздающее воспроизведение. А ко второй стадии относится

а) трансформирующее целостное воспроизведение, например, полный ответ на вопрос и

б) воссоздающее целостное воспроизведение, например, самостоятельное построение предложения [18].

Исходя из сказанного, целесообразно выделить три типа упражнений.

Первый тип – упражнения в имитативном воспроизведении грамматических структур. Второй тип – упражнения в видоизменении грамматических структур. Третий тип – упражнения в комбинировании грамматических структур для выражения мыслей в устной и письменной форме.

Грамматические упражнения должны иметь коммуникативную значимость, то есть должны имитировать процесс общения, одновременно систематизируя систему грамматических знаков.

Рассмотрим более подробно систему упражнений

Коммуникативные упражнения первого типа есть упражнения в имитативном воспроизведении грамматических структур: учащиеся воспроизводят словосочетания или предложения с новой грамматической формой по образцу, следование которому осуществляется путём осознанного подражания. Упражнения должны проводиться в быстром темпе и не занимать много времени на уроке. Например:

Подтвердите то, что говорит учитель:

П.: Oleg spricht gut deutsch, nicht wahr?

У1: Ja, Oleg spricht gut deutsch.

Подтвердите, что и вы делали то же самое:

П.: Ich habe im Sommer viel gebadet.

У2: Ich habe im Sommer auch viel gebadet.

Упражнения этого типа способствуют созданию звуковых и моторных ассоциаций новых форм со значением.

Упражнения второго типа представляют собой упражнения в трансформирующем воспроизведении, то есть в видоизменении грамматической структуры. Упражнения этого типа способствуют формированию грамматических стереотипов речи.

Например:

Скажи, что у тебя нет возможности сделать то же самое.

П.: Mascha fährt im Juni nach Deutschland.

У1: Ich habe keine Möglichkeit, nach Deutschland zu fahren.

Скажи, что это относится и к другим учащимся.

П.: Anna schreibt eine Postkarte.

У2: Ivan und Oleg schreiben auch eine Postkarte.

Упражнение «Разговор втроём»: это управляемый вид учебного диалога, при его проведении функционально варьируются грамматические формы. «Разговор втроём» стимулируется следующим образом: учитель задаёт вопрос ученику А относительно ученика Б; ученик А обращается к Б за информацией; ученик Б рассказывает о себе ученику А, последний передаёт полученные знания учителю. Например:

П (ученику А): Ты не знаешь, читал ли Б. книгу…?

УА (учителю): Я не знаю, но я спрошу. Б. ты читал книгу…?

УБ: Да, я её прочитал.

УА (учителю): Б. прочитал эту книгу.

В этом учебном диалоге фактически фигурируют все формы глагола в единственном числе: я читал, ты читал, он читал. При этом они предстают в речевом целом. Постепенно нужно побуждать учащихся придавать более естественную форму этим диалогам за счёт использования модально-эмоциональной лексики, замены существительных соответствующими местоимениями и т.д.

Упражнения этого типа способствуют формированию грамматических стереотипов.

Третий тип упражнений – это упражнения в комбинировании грамматических структур, для выражения мыслей в устной и письменной форме. Для них характерно использование заданий с ситуациями.

Упражнения этого типа делятся на две подгруппы с точки зрения трудности: 1) упражнения с заданным языковым материалом и подсказанным содержанием и 2) упражнения без заданного языкового материала и подсказанного содержания. Эти упражнения имеют коммуникативную направленность и имитируют процесс общения. Например,

– Расскажи, как ты проводишь свой день? (использование Präsens)

– Расскажи, как ты провёл последние летние каникулы? (использование Präteritum)

– В следующее воскресенье ваш класс идёт на выставку в художественный музей. Поделись мнением о том, что ты собираешься там увидеть? (использование Futurum)

– Расскажи, как ты обычно проводишь свой день и как собираешься провести предстоящий выходной? (комбинация формы настоящего времени с формой будущего)

По мнению Н.П. Грачевой «в процессе овладения школьниками грамматической стороной устной речи, необходимо сформировать у них, с одной стороны, прочные автоматизмы, а с другой – обеспечить гибкое, вариативное владение изученным грамматическим материалом на этапе развития умений диалогической и монологической речи» [14, 26]. Реализации этих задач способствуют: осмысление учащимися существующих связей между аспектами языка, коммуникативным намерением и грамматическими средствами его выражения; отработка действий по овладению грамматической стороной речи на значительном по объёму лексическом материале и в различных ситуациях речевого общения; организация упражнений, выполняемых с опорой на комплексное использование зрительной и слуховой наглядности языковых знаков (схемы предложений и словосочетаний, графические символы, звучащие образцы речи) и наглядности, представленной главным образом с помощью изобразительного материала.

Н.П. Грачева полагает, что именно комплексное использование средств наглядности способствует формированию грамматических навыков на сверхфразовом уровне. Как известно, в средней школе ученики овладевают разными видами диалогов: диалог-расспрос, диалог-обмен мнениями, диалог-волеизъявление и т.п., элементы которых интегрируются в развёрнутых целостных диалогах (термин И.Л. Бим) (цитировано по 14, 27]. Каждый вид диалогического единства имеет характерные признаки, которые становятся предметом уяснения и последующего усвоения учащимися. Это композиция диалога, особенности синтаксических конструкций, по которым составляются его реплики, их фонетическое и ритмико-интонационное оформление. Сочетание слуховой и зрительной наглядности позволяет предъявить диалог-образец в совокупности характеризующих его признаков. Слуховая наглядность (озвученный образец диалога) иллюстрирует эмоциональную выразительность диалога-образца, ритмико-интонационное оформление составляющих его реплик.

Зрительная (вербально-графическая) наглядность используется для предъявления диалога образца, модели его построения, схем предложений и словосочетаний.

Модель отражает последовательность и коммуникативную направленность реплик, служит опорой при воспроизведении учащимися диалога по аналогии, например:

У1 запрос информации

У2 сообщение информации

У3 уточняющий вопрос

У4 одобрение

Схемы иллюстрируют особенности лексико-грамматического оформления фраз, способствуя предупреждению возможных ошибок в речи учеников. Соотнесение модели диалога со схемами синтаксических конструкций позволяет ученикам уяснить, какие грамматические средства могут использоваться для выражения коммуникативного намерения.

С опорой на модель и схемы школьники выполняют задания, с помощью которых они учатся задавать вопросы, отвечать на них, воспроизводить диалог-образец. Выполнение таких заданий с привлечением схематической наглядности позволяет сделать обучение диалогу более целенаправленным и управляемым [14, 28].

Снятие опор в виде диалога-образца и схем, выполнение аналогичных заданий с опорой только на модель диалога и ситуацию речевого общения обеспечивают постепенное развитие самостоятельности школьников, учат их ориентироваться в ситуации общения, отбирать необходимые языковые средства. Для предъявления учебной информации могут быть использованы различные средства наглядности и их сочетание: таблицы, схемы, картины, звукозапись и т.д. Однако оптимальными возможностями для организации упражнений с опорой на комплексное использование разных видов наглядности обладают транспаранты в сочетании со звукозаписью.

Комплект транспарантов может состоять из двух частей: основной, содержащей модель диалога, схемы синтаксических конструкций, по которым построены реплики. Варьируемая часть содержит образцы диалога, лексические единицы и словосочетания, а также ситуации речевого общения, содержание которых определяется изучаемыми темами устной речи. Таким образом, реализуется возможность отработать действия грамматического оформления высказывания в форме диалога на значительном по объёму лексическом материале.

Важной методической задачей обучения грамматическому оформлению диалогической речи является также работа по овладению вариативными способами выражения мысли. Так, например, в диалоге-волеизъявлении стимулирующая реплика может быть выражена разными типами предложения: повелительным, вопросительным, утвердительным [12, 28].

Для создания ситуаций речевого общения используются различные средства: серии картин, аппликационные материалы, диафильмы и т.д. При выполнении заданий на основе их содержания привлекается вербально-графическая наглядность, с помощью которой предъявляется модель построения высказывания, опорные элементы в виде лексических единиц и словосочетаний, позволяющих ученикам выразить эмоционально-личностное отношение к событиям, предметам, и т.д.

Сочетание разных видов наглядности (изобразительной и вербально-графической) позволяет сформировать у школьников представление о тесной связи всех аспектов высказывания, предоставить ориентиры для осуществления речевых действий.

Этим же целям отвечает пособие, зрительный ряд которого организован с использованием приёма коллажа. Использование данного приёма при обучении иностранному языку позволяет объединить разные по характеру зрительные опоры (вербальные, графические, изобразительные) и благодаря символу подчеркнуть их общность [12, 30].

Подводя итог, можно отметить, что изложенные выше примеры использования сочетаний средств обучения при овладении грамматической стороной устной речи иллюстрируют возможности этих средств для реализации комплексного использования видов наглядности в решении конкретных методических задач обучения иностранным языкам.

**б) развитие рецептивных грамматических навыков и умений в процессе обучения чтению**

Чтение является процессом перцептивной и смысловой обработки материала текста.

Восприятие /перцепция/ включает операции обнаружения, различения, идентификации и опознавания /узнавания/. В результате операций обнаружения и различения формируется образ воспринимаемого объекта. Создание образа объекта служит предпосылкой для операции опознавания/узнавания, которая является результатом выбора и сличения объектов с эталоном и их идентификации.

Понимание рассматривается в психологии как сложный процесс актуализации старых и создания новых временных связей. Основу понимания составляют знания о предметах и явлениях окружающего мира. Важную роль в обучении пониманию играет прогнозирование.

Опираясь на данные психологии, в грамматических упражнениях, направленных на развитие рецептивных навыков и умений в процессе обучения чтению, целесообразно выделить следующие четыре типа:

I тип – упражнения в опознавании изучаемого грамматического явления в тексте:

– Прочитайте текст и выпишите из него конструкции в пассивной форме, назовите формальные признаки этих конструкций.

II тип – упражнения в прогнозировании грамматической конструкции:

– Дополните предложения недостающими конструкциями, выбрав

одну из трёх приведённых ниже.

III тип – упражнения в дифференциации сходных структур:

– Выпишите из текста и сгруппируйте в два столбика глаголы по признаку: правильные глаголы, неправильные глаголы.

– Прочитайте пары предложений и определите временную форму глагола (сравниваются Futurum Aktiv и Präsens Passiv).

IV тип – упражнения для обучения пониманию читаемого с опорой на изучаемое грамматическое явление:

– Прочитайте текст и разбейте его на смысловые части. Озаглавьте их.

– Прочитайте текст и найдите предложения являющиеся ответом на поставленные вопросы.

– Скажите, что нового вы узнали из текста?

Известно, что после многих лет обучения в школе многие учащиеся не умеют читать оригинальную художественную, научно-популярную и специальную литературу на изучаемом языке. Большие резервы в повышении уровня владения чтением на иностранном языке содержатся в более последовательной реализации принципа системно-деятельностного подхода к обучению, который позволяет создать ориентировочный образ целостной деятельности чтения, оперативные схемы мышления для осуществления конкретных действий, а самое главное – организовать в единую функциональную систему все значения о явлениях иностранного языка, необходимых и достаточных для достижения коммуникативной цели чтения.

М.В. Ерешко и О.М. Чумачева предлагают одну из возможностей создания компактного целостного курса обучения грамматическому аспекту чтения [16, 27]. Предлагаемая методика работы с грамматикой ни в коей мере не подменяет собой школьный курс грамматики. Она может быть использована фрагментарно на уроке при введении или обобщении материала для чтения в соответствии с замыслом преподавателя.

Основными принципами обучения в рамках этого курса являются следующие:

– обучение разным видам чтения (просмотровому, ознакомительному, изучающему) осуществляется комплексно как обучение гибкому чтению с целью извлечения каждым учащимся полезной для него информации;

– в основе обучения лежит опережающее крупноблочное введение грамматики и ознакомление с основными алгоритмами, что обеспечивает создание целостного образа деятельности чтения и формирование механизмов действий, входящих в состав этой деятельности;

– психолого-педагогической основой обучения чтению являются дедуктивный способ подачи материала и поэтапное формирование умственных действий и операций.

На основе указанных принципов разрабатывается дидактический материал, который состоит из двух частей: лексико-грамматический справочник и учебно-методическое пособие для самостоятельной работы.

Основным компонентом лексико-грамматического справочника является опорная карта для чтения, в которой отражены интегральный алгоритм чтения (блок-схема чтения), алгоритм анализа текста и предложения, признаки грамматических явлений, существенно важных для понимания. Кроме того, в справочнике дан исходный лексический минимум чтения (ядро школьного словаря, словообразовательные модели, перечень основных суффиксов и приставок и их значений), исходный грамматический минимум (склонение существительных, основные формы глаголов, их спряжение в Präsens и Imperfekt, в том числе вспомогательных и модальных), алфавитный список самых употребительных строевых и служебных слов немецкого языка. На последнем хотелось бы остановиться подробнее, так как именно эти слова выполняют функцию связи между смысловыми центрами предложений в тексте и играют важную роль при его анализе. В словарной статье отражена многофункциональность этих слов и указаны признаки каждой функции. Компактное алфавитное расположение слов-скрепов облегчает работу с ними и их усвоение, так как в обычном словаре данные слова уравниваются с полнозначными и теряются. Приведём примеры нескольких таких словарных статей:

**der:** 1) перед существительным – артикль

2) в позиции сущ. (S) заменитель сущ. – указательное местоимение

3) в придаточном предложении – который

**deren**: 1) после запятой в придаточном предложении – S+ которой (S +которых)

2) перед S – притяжательное местоимение её + S, их + S.

**während**: 1) в придаточном предложении – в то время как, в остальных случаях – во время

Учебно-методическое пособие для самостоятельной работы соотносится по своей структуре с блоками опорной карты и содержит в каждом разделе пояснения к блоку, примеры, контрольные вопросы, упражнения. В конце пособия содержатся правильные ответы на данные контрольные вопросы и ключи к упражнениям.

Практика обучения чтению учащихся разного возраста свидетельствует о больших развивающих возможностях данной системы обучения.

В последнее время всё большую популярность приобретают учебные настольные игры при работе над грамматическим материалом. Их использование приводит к более быстрому усвоению изучаемых в учебном процессе грамматических явлений. По цели их можно разделить на 4 группы:

1) игры на ознакомление с новым материалом;

2) игры для тренировки в использовании нового материала в составе предложения;

3) игры для организации практики в употреблении грамматических единиц в составе высказывания;

4) игры для контроля усвоения [56, 43]. Они заключают в себе не только большой обучающий потенциал, но и способствуют созданию творческой атмосферы на всех уроках.

Таким образом, в учебном процессе должен иметь место быть дифференцированный подход к обучению грамматике, так как он способствует формированию языковой компетенции (её грамматический аспект) у учащихся средней школы.

**§ 2. Описание пробного обучения и его результатов**

Изложенные выше теоретические положения мы апробировали на практике в сентябре – октябре 2008 – 2009 учебного года в 4 «А» классе в реальных условиях учебного процесса в средней школе №133 г. Самары. Это означает, что нами было проведено пробное обучение. Уроки проходили в соответствии с расписанием три раза в неделю. Гипотеза пробного обучения состояла в том, что использование изложенной выше дифференцированной методики работы над грамматическими явлениями немецкого языка будет способствовать формированию языковой компетенции (её грамматического аспекта) у учащихся средней школы. Всего нами было проведено 12 уроков. Количественный состав группы был 10 человек.

Пробное обучение проводилось на основе учебника Mosaik III [34], а также на основе дополнительных материалов в соответствии с изучаемой темой «Wie war’s?». Необходимо заметить, что новой для учащихся она не была, так как изучалась ими в 3 классе, хотя и в очень незначительном объёме. Поэтому учащиеся уже владели определённым лексическим материалом по данной теме.

Программа пробного обучения включала в себя:

1. Проведение предэкспериментального среза.
2. Ознакомление учащихся с новым грамматическим материалом в соответствии с учебным планом.

3. Проведение постэкспериментального среза.

Рассмотрим каждый пункт программы.

Предэкспериментальный срез имел целью определение уровня владения учащимися изученным грамматическим материалом. Так как последняя грамматическая тема, которую учащиеся изучали до проведения пробного обучения, была перфект, а это грамматическое явление относится к активной грамматике, то мы использовали тестовую методику, а также проверяли уровень самостоятельного употребления контролируемой грамматической структуры в устной речи. Эти приёмы проверки вполне применимы для контроля продуктивных грамматических навыков [12, 24]. Так, в рамках данного среза учащимся было предложено два задания, которые мы приводим ниже.

Задание I: Setze die Verben im Perfekt ein.

München, den 10. September

Hallo, liebe Freunde,

ich heiße Lukas und wohne in München. In den Sommerferien war ich bei meinen Großeltern auf dem Lande. Ich jeden Tag im See (baden). Am Abend ich (angeln). Dann wir ein Lagerfeuer (machen) und Würstchen (grillen). Mein Freund Max lustige Geschichten (erzählen). Wir alle (lachen). Das Spaß (machen).

Und was ihr im Sommer (machen)?

Tschüs Lukas

Максимальный балл за выполнение данного задания был 8, так как надо было вставить всего восемь глаголов.

В качестве второго задания была предложена следующая речевая ситуация: Die Sommerferien sind schon vorbei. Erzählt darüber, wie ihr eure Sommerferien verbracht habt.

Это задание было задано учащимся на дом. В классе оно лишь контролировалось. При этом во внимание принимались качественные и количественные параметры. К качественным параметрам относились:

1) соответствие коммуникативной задаче,

2) логичность высказывания,

3) завершённость, цельность высказывания,

4) личностное отношение к излагаемому,

5) грамматическое оформление речи.

Под количественными параметрами понимались:

1) объём высказывания (количество предложений),

2) наличие моделей фраз, не нарушающих акт коммуникации. Максимальное число баллов за выполнение этого задания составило 21 балл, по три за каждый критерий.

Результаты предэкспериментального среза по заданию 1 представлены в таблице №1, а по заданию 2 – в таблице №2.

Ответы учащихся оценивались учителем немецкого языка школы №133 Н.Ю. Ширяевой.

Таблица 1

Результаты констатирующего среза по заданию 1

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Номера испытуемых | Максимальный балл за выполнение задания | Полученный балл | Средний балл по группе |
| 1 | 8 | 4 | 65 |
| 2 | 8 | 3 |
| 3 | 8 | 8 |
| 4 | 8 | 5 |
| 5 | 8 | 2 |
| 6 | 8 | 5 |
| 7 | 8 | 3 |
| 8 | 8 | 8 |
| 9 | 8 | 6 |
| 10 | 8 | 8 |
| Итого | 80 | 52 |

Как видно из таблицы №1, средний балл по группе составил 65. При пересчёте баллов мы пользовались методикой предложенной для оценивания результатов говорения по ЕГЭ. В соответствии с этой методикой баллы набранные учащимися отвечают следующим оценкам: «2» – от 0 до 30 баллов, «3» – от 31 до 58 баллов, «4» – от 59 до 83 баллов, «5» – от 84 до 100 баллов [28, 12]. Как видно, полученный результат ближе к низшему порогу оценки хорошо, нежели к верхнему. Максимальное количество баллов за выполнение данного задания набрали три ученика, соответственно 6 баллов набрал один ученик, 5 баллов – 2, остальные же учащиеся набрали совсем незначительное количество баллов. Таким образом, тестовая методика показала, что учащиеся не ориентируются в выборе вспомогательного глагола haben или sein, не всегда согласуют подлежащее со сказуемым и не всегда правильно образуют третью форму глагола.

Таблица 2

Результаты констатирующего среза по заданию №2

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Номера испытуемых | Критерии  Качественные Количественные | | | | | | | Максимальный балл за выполнение задания | Полу-ченный балл | Средний балл по группе |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 |
| 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 21 | 8 |  |
| 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 21 | 6 |
| 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 21 | 10 |  |
| 4 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 21 | 8 |
| 5 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 21 | 5 | 37 |
| 6 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 21 | 7 |  |
| 7 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 21 | 5 |
| 8 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 21 | 10 |
| 9 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 21 | 5 |
| 10 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 21 | 13 |
| итого |  | | | | | | | 210 | 77 |

Как видно из таблицы №2, контроль монологического высказывания заданного на дом по речевой ситуации показал, что даже в подготовленной монологической речи учащихся присутствовало достаточно много грамматических ошибок на употребление изученной временной формы «Perfekt». Средний балл по группе составил 37 баллов, что применительно к оценкам обнаруживает низший порог оценки «удовлетворительно».

Ниже мы приводим один из ответов учащихся по заданию №2:

Ich habe meine Sommerferien sehr gut verbracht. Meine Eltern und ich sind nach Sotschi gefahren. Wir haben dort einige Ausflüge ins Grüne gemacht. Mein Vater und ich haben Würstchen gegrillt. Wir haben am Strand Volleyball gespielt und Sandburgen gebaut. Jeden Tag haben wir im Meer gebadet. Ich habe viel in der Sonne gelegen. Wir gaben sehr oft Fruchteis gegessen und Sprite getrunken. Ich habe die Sommerferien sehr gern.

После проведения предэкспериментального среза началось пробное обучение (второй этап), в ходе которого основное внимание было направлено на формирование языковой компетенции учащихся (её грамматического аспекта) с учётом дифференцированного подхода к обучению активной и пассивной грамматике. В рамках учебной программы учащиеся знакомились с таким грамматическим явлением, как претерит. Ознакомление с ним строилось по методике изложенной в гл. 3 в § 3. Это значит, что в ходе ознакомления внимание учащихся было обращено на значение данной грамматической формы, её употребление в устной речи и на её образование. Таким образом соблюдались все этапы процесса ознакомления с активной грамматикой. В ходе пробного обучения выполнялись упражнения аналогичные тем, что приводились в гл. 3 **§**1. Это, однако, вовсе не означает, что учащиеся не выполняли других упражнений, кроме тех, которые были приведены в главе III.

Основное внимание уделялось речевым упражнениям, так как данное грамматическое явление ориентированно на использование в устной речи. Учащиеся должны были научиться самостоятельно употреблять данную грамматическую форму в устных высказываниях (монологе и диалоге) в сочетании с усвоенными ранее грамматическими явлениями.

В конце пробного обучения был проведён постэкспериментальный срез, задания которого были идентичны заданиям предэкспериментального среза. Это означает, что первое задание представляло собой тестовую методику, а второе – учебную речевую ситуацию по использованию данной грамматической формы в устной речи. Ниже мы приводим примеры заданий.

Задание I: Setze die Verben im Präteritum ein.

Eine Familie einen Ausflug. Das Wetter (sein) gut. Es (sein) warm. Sie (wandern) durch den Wald. Auf einer Wiese (machen) sie ein Picknick. Der Vater (machen) ein Lagerfeuer. Die Mutter (auspacken) die Rucksäcke. Sie (holen) das Essen. Die Tochter (grillen) Würstchen. Der Sohn (spielen) mit dem Hund auf der Wiese. Am Abend (wandern) nach Hause. Alle (sein) glücklich. Der Ausflug (sein) toll.

Максимальный балл за выполнение данного задания был 12, так как надо было вставить двенадцать глаголов.

В качестве второго задания учащимся так же была предложена ситуация. Задание было сформулировано так: Ihr habt am Wochenende einen Ausflug gemacht. Bitte, erzählt darüber! Gebraucht dabei das Präteritum.

Это задание было задано учащимся на дом, в классе оно только контролировалось. При этом во внимание принимались те же качественные и количественные параметры, что и в констатирующем срезе. Максимальное число баллов за выполнение этого задания составило 21 балл, по три за каждый критерий.

Результаты постэкспериментального среза по заданию 1 представлены в таблице №1, а по заданию 2 – в таблице №2.

Таблица 1

Результаты постэкспериментального среза по заданию 1

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Номера испытуемых | Максимальный балл за выполнение задания | Полученный балл | **Средний балл по группе** |
| 1 | 12 | 8 | 71 |
| 2 | 12 | 5 |
| 3 | 12 | 12 |
| 4 | 12 | 6 |
| 5 | 12 | 7 |
| 6 | 12 | 9 |
| 7 | 12 | 7 |
| 8 | 12 | 12 |
| 9 | 12 | 7 |
| 10 | 12 | 12 |
| Итого | 120 | 85 |

Как видно из таблицы №1, средний балл по группе составил 71 баллов. Следует констатировать, что данное число баллов соответствует высшему порогу оценки «хорошо». Три ученика набрали 12 баллов, один ученик набрал 9 баллов, один ученик набрал 8 баллов, три ученика набрали 7 баллов, и лишь два ученика незначительное количество баллов. Таким образом, тестовая методика показала, что уровень языковой компетенции (её грамматический аспект) повысился по сравнению с констатирующим срезоим.

Результаты постэкспериментального среза по заданию 2

Таблица 2

Результаты постэкспериментального среза по заданию 2

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Номера испытуемых | Критерии  Качественные Количественные | | | | | | | Максимальный балл за выполнение задания | Полученный балл | Средний балл по группе |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 |
| 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 21 | 12 |  |
| 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 21 | 10 |
| 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 21 | 13 |  |
| 4 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 21 | 11 |
| 5 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 21 | 7 | 50 |
| 6 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 21 | 10 |  |
| 7 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 2 | 1 | 21 | 8 |
| 8 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 21 | 12 |
| 9 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 21 | 7 |
| 10 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 21 | 15 |
| итого | | | | | | | | 210 | 105 |

Ниже мы приводим один из ответов учащихся по заданию №2:

Am letzten Sonntag machte unsere Klasse ein Picknick. Schon am Samstag packte ich mein Rucksack ein und war sehr gespannt. Am Sonntag war das Wetter gut. Alle waren froh. Wir grillten Würstchen und spielten. Einige Schüler erzählten interessante Geschichten und Witze. Wir lachten sehr viel. Alle waren glücklich. Am Abend kehrten wir nach Hause zurück. Ich war auch sehr glücklich, alles war toll.

Как видно из таблицы 2, контроль устного монологического высказывания (подготовленная речь) показал, что учащиеся достаточно хорошо справились с предложенным им заданием. В их речи присутствовало незначительное количество ошибок на изученное грамматическое явление. Средний балл по группе составил 50 баллов, что применительно к оценкам обнаруживает высший порог оценки «удовлетворительно». Всё это свидетельствует об эффективности предлагаемой технологии формирования языковой компетенции (её грамматический аспект) у учащихся средней школы.

Таким образом, пробное обучение подтвердило рабочую гипотезу.

**Выводы по главе 3**

На основании изложенного выше можно сделать следующие выводы:

1. Формирование грамматических навыков рецептивной и продуктивной речи осуществляется путём упражнений, которые строятся с учётом психологических механизмов каждого вида РД.

Так, упражнения служащие обучению активной грамматики представлены тремя типами, а именно: первый тип – упражнения в имитативном воспроизведении грамматических структур (они способствуют созданию звуковых и моторных ассоциаций новых грамматических форм со значением); второй тип – упражнения в трансформирующем воспроизведении (они способствуют формированию грамматических стереотипов речи) и третий тип – упражнения в комбинировании грамматических структур, для выражения мыслей в устной и письменной форме. Для этого задаются соответствующие ситуации. Сначала они требуют жёсткого управления речевым поведением учащихся, чтобы воспитать в них привычку употреблять нужный материал по собственной инициативе, то есть уже в неподготовленной речи. Задаваемые ситуации следует снабжать опорами грамматического характера. Эти опоры могут быть разной степени развёрнутости, начиная от конкретных и подробных до «намёка» в виде схемы; всё зависит от степени продвинутости учащихся в языке и от общего развития.

2. Развитие рецептивных грамматических навыков и умений в процессе обучения чтению или аудированию осуществляется на основе следующих типов упражнений:

1. упражнения в опознавании изучаемого грамматического явления;

2. упражнения в прогнозировании грамматической конструкции;

3. упражнения в дифференциации сходных грамматических структур;

4. упражнения для обучения пониманию читаемого или аудируемого с опорой на изучаемое грамматическое явление. Все упражнения для усвоения пассивной грамматики следует проводить в быстром темпе, чтобы приучить учащихся улавливать информативные признаки синхронно с чтением текста.

3. Разрабатывая упражнения для формирования грамматических навыков следует соблюдать ряд условий, влияющих на успешность изучения грамматических явлений: – упражнения должны быть одноцелевыми, то есть содержать одно новое явление и проводиться на знакомом лексическом материале; – содержать наглядные, максимально простые образцы, показывающие учащимся что и как нужно делать при выполнении задания; – исключать механические приёмы усвоения, предпочитая им творческие упражнения с коммуникативными задачами. Это условие относится в основном к упражнениям речевого характера.

4. Объекты контроля носят комплексный характер, то есть имеют много составляющих, поэтому для того, чтобы получить достаточно полную картину овладения тем или иным видом иноязычной речевой деятельности, нужно сочетать выполнение акта речевого взаимодействия в условиях, приближенных к реальному общению, с выполнением контрольных действий, обеспечивающих полноту и разносторонность характеристик достигнутого умения. Включённость в процедуру проверки интересующих нас объектов контроля обеспечивается для продуктивных видов речевой деятельности путём соответствующей формулировки коммуникативного задания и для рецептивных видов речи путём подбора текстов соответствующей сложности и заданий к ним.

5. Предлагаемые пути формирования языковой компетенции (её грамматический аспект) у учащихся средней школы были апробированы в реальных условиях учебного процесса в средней школе №133 г. Самары в 4 А классе в 2008-2009 учебном году и дали положительные результаты. Методика обучения грамматическому аспекту языковой компетенции включала в себя три этапа: презентацию нового грамматического явления, контроль понимания, первичные упражнения в воспроизведении и распознавании новой формы или конструкции и строилась с учётом дифференцированного подхода к изучаемым грамматическим явлениям. Пробное обучение подтвердило эффективность разработанной технологии формирования языковой компетенции (её грамматический аспект) у учащихся средней школы.

**Заключение**

В данном исследовании была предпринята попытка решить конкретную методическую задачу – разработать технологию формирования языковой компетенции (её грамматический аспект) у учащихся средней школы. Теоретической основой для решения данной методической задачи послужили анализ целей и содержания обучения грамматике в школе. В ходе исследования было определено понятие грамматической компетенции, под которой понимается знание грамматических элементов языка и умение использовать их в речи. Это понятие непосредственно связано с такими понятиями как грамматические знания, навыки и умения.

К грамматическим знаниям относится структурированный языковой материал, включающий в себя не только знание формы слова и его значения, но и знание других сведений, необходимых для оперирования этим языковым материалом в рецептивной/ репродуктивной видах речи. Под грамматическими навыками понимается способность производить адекватное речевой задаче синтезированное действие по вызову и морфолого-синтаксическому оформлению грамматической модели, совершаемое в навыковых параметрах и обеспечивающее ситуативное использование данной модели в качестве одного из условий речевой деятельности. Под грамматическими умениями нами понимаются специальные умения, необходимые для коммуникации и обслуживающие речемыслительный процесс. Разработка дифференцированного обучения активной и пассивной грамматике предусматривало также проведение сопоставительного анализа немецкой и русской грамматических систем, в результате которого было установлено, что грамматика немецкого языка объективно трудна для усвоения, а трудности оформления грамматического высказывания снижают мотивацию учащихся к изучению немецкого языка. К таким трудностям относятся: уникальность форм некоторых грамматических явлений, которые нельзя объяснить с помощью правила; высокая степень морфологической дифференцированности грамматических явлений немецкого языка; постоянное сочетание морфологического и синтаксического в грамматической системе немецкого языка; внутрисловесная синтаксическая особенность грамматических явлений немецкого языка; частое образование в немецких предложениях глагольной рамочной конструкции; нетипичное для русской грамматики употребление конструкций с обратным порядком слов. Кроме того, наличие нескольких трудных грамматических явлений в одном синтаксическом целом является самой характерной чертой немецкой грамматической системы. Однако несмотря на серьёзные отличия русской и немецкой грамматической систем между ними имеются и общие черты. Это объясняется тем, что немецкий и русский языки входят в группу индоевропейских языков и имеют общий язык-основу. Общность немецкой и русской грамматик обнаруживает ряд сходных грамматических категорий, как в морфологии, так и в синтаксисе, что позволяет учащимся, опираться на знания грамматики русского языка и тем самым усваивать новый грамматический материал.

Для изучения в средней школе грамматический материал отбирается в соответствии с потребностями коммуникации. Это означает, что практически все явления морфологии и синтаксиса входят в грамматический минимум средней школы.

Ознакомление с грамматическим материалом включает в себя три последовательных этапа: презентацию нового явления, контроль понимания усвоения его значения и формы и первичные упражнения в воспроизведении.

Набор умственных действий, который учащийся должен произвести при усвоении явлений активной и пассивной грамматики будет различным, а значит, различными будут и типы упражнений. Так, для усвоения активной грамматики следует использовать три типа упражнений, а именно упражнения в имитативном воспроизведении грамматических структур (они способствуют созданию звуковых и моторных ассоциаций новых грамматических форм со значением); упражнения в трансформирующем воспроизведении (они способствуют формированию грамматических стереотипов речи); упражнения в комбинировании грамматических структур, для выражения мыслей в устной и письменной форме.

Усвоение пассивной грамматики предполагает набор других операций и, соответственно, четырёх типов упражнений:

1. упражнения в опознавании изучаемого грамматического явления;

2. упражнения в прогнозировании грамматической конструкции;

3. упражнения в дифференциации сходных грамматических структур;

4. упражнения для обучения пониманию читаемого или аудируемого с опорой на изучаемое грамматическое явление.

В ходе пробного обучения проверялась эффективность формирования грамматических навыков и умений у учащихся на примере активной грамматики (Präteritum) по разработанной нами технологии представленной в главе II. Пробное обучение подтвердило эффективность предлагаемой методики работы по формированию и развитию у учащихся грамматических умений и навыков, а в конечном итоге – развитие языковой компетенции.

**Библиография**

1. Бим И.Л. Немецкий язык. Базовый курс. Концепция, программа. – М.: Новая школа, 1995.

2. Бим И.Л. Цели обучения иностранному языку в рамках базового курса//Иностр. языки в школе – 1996. - № 1. – С.48 – 52.

3. Бойко Е.И. Механизмы умственной деятельности. – М.: Педагогика, 1976.

4. Большая советская энциклопедия.М.,1974. – Т.17.

5. Витлин Ж.Л. Навыки и умения в психологии и методике обучения языкам//Иностр. языки в школе – 1999. - № 1. – С.21 – 26.

6. Витлин Ж.Л. Современные проблемы обучения грамматике иностранных языков//Иностр. языки в школе – 2000. - № 5. – С.22 – 26.

7. Владимирова В.Г., Григорьева Е.Я. Новая программа по французскому языку для школ с углубленным изучением фр.языка// Иностр. языки в школе – 2000. - № 5. – С.91 - 94.

8. Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме формирования умственных действий и понятий. М., 1965.

9. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий// Исследование мышления в советской психологии. М., 1966. – С.19-25.

10. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.

11. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник/ Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А. и др. – М.: Высш. школа, 1982.

12. Горчев А.Ю. Объекты, уровни и приёмы контроля//Иностр. языки в школе – 1984. - № 6. – С.68 – 72.

13. Гохлернер М.М. Понятие «единица усвоения» при обучении грамматическим явлениям иностранного языка// Психология грамматики. МГУ, 1968. – С.15 – 21.

14. Грачёва Н.П. О комплексном использовании средств наглядности в овладении грамматической стороной устной речи// Иностр. языки в школе – 1991. - № 1. – С.26 – 30.

15. Гурвич П.Б., Кудряшов Ю.А. Грамматические умения, обусловливающие говорение на иностранном языке, и основные линии их развития //Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия/ Сост. Леонтьев А.А. – М.: Рус. яз., 1991. (Методика и психология обучения иностранным языкам). – С.282 – 294.

16. Ерешко М.В, Чумачева О.М. Системно-деятельностный подход к обучению грамматическому аспекту чтения//Иностр. языки в школе – 1991. - № 4. – С.26 – 33.

17. Зенкевич Г.К. Ускоренное обучение взрослых чтению в ходе усвоения грамматического каркаса языка: Дис. … канд. пед. наук. – М., 1988. С.14.

18. Зимняя И.А. Речевой механизм в схеме порождения речи (применительно к задачам обучения иностранным языкам) // Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком. М., 1969. С. 45 – 51.

19. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М., 1985.

20. Конышева А.В. Контроль результатов обучения иностранному языку. – СПб: КАРО, Мн.: Изд-во «Четыре четверти», 2004.

21. Косиор И.Ю. Тестовые задания по грамматике немецкого языка //Иностр. языки в школе – 1998. - № 3. – С.52 – 56.

22. Кочетова Л.А. Формирование грамматических навыков устной речи в условиях учебного общения // Иностр. языки в школе – 1989. - № 4. – С.79 – 83.

23. Крутских А.В. Коммуникативно направленное обучение грамматике на продвинутом этапе в гуманитарно-лингвистической гимназии//Иностр. языки в школе – 1996. - № 6. – С.12 – 20.

24. Курбатова М.Ю. Игровые приёмы обучения грамматике английского языка на начальном этапе //Иностр. языки в школе – 2006. - № 3. – С.64 – 66.

25. Леонтьев А.А. Психологические исследования речи. – М., 1984.

26. Логунова С.В. Деятельностный аспект осознанного раннего овладения грамматикой английского языка//Иностр. языки в школе – 1997. - № 3. – С.4-10.; № 4. – С.4-10.

27. Любарская А.А. Методика преподавания французского языка. – М.,1938

28. Матюшенко В.В., Епихина Н.М. Единый государственный экзамен. Немецкий язык. Учебно-тренировочные материалы для подготовки учащихся./ ФИПИ – М.: Интеллект – Центр, 2007.

29. Методика / Под ред. А.А. Леонтьева и Т.А. Королёвой. – 3-е изд. – М., 1982. – С.9.

30. Мильруд Р.П. Навыки и умения в обучении иноязычному говорению//Иностр. языки в школе – 1999. - № 1. – С.26 – 34.

31. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам// Иностр. языки в школе – 2000. - № 4. – С.9 – 16.; №5. – С.17-22.

32. Мильруд Р.П. Коммуникативность языка и обучение разговорной грамматике (упрощённым предложениям) //Иностр. языки в школе – 2002. - № 2. – С.15 – 21.

33. Миролюбов А.А., И.В. Рахманов, В.С. Цетлин Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение,1967.

34. Мозаика III: Учебник немецкого языка для 3 класса школ с углубленным изучением немецкого языка./ Гальскова Н.Д., Александрова Н.А., Гаврилова Т.А. Книга для чтения. – М.: АСТ – ПРЕСС МАРТ, 2004.

35. Москаленко Л.В. Некоторые приёмы работы над грамматическими явлениями на уроке немецкого языка // Иностр. языки в школе – 1999. - № 1. – С.39 – 42.

36. Никитенко З.Н. Обучение грамматике шестилеток//Иностр. языки в школе – 1992. - № 5. – С.39-47.

37. Никишкина Н.В. Грамматика на уроке немецкого языка // Иностр. языки в школе – 2004. - № 3. – С.72 – 75.

38. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике, Страсбург. Совет Европы (французская и английская версии),2001. Московский лингвистический университет (русская версия), 2005. С.105

39. Опойкова О.Н. Коммуникативные приёмы обучения грамматике на уроках английского языка //Иностр. языки в школе – 2005. - № 8. – С.39 – 42.

40. Пассов Е.И. Контроль как методический феномен: генезис, сущность, функции (при коммуникативном методе обучения)// Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1986. – С.11-19.

41. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. М., 1984.

42. Программа общеобразовательных учреждений Немецкий язык для общеобразовательных школ с углубленным изучением немецкого языка 2 – 11 классы. М.: Просвещение, 2003.

43. Психологический словарь / Под ред. В.В. Давыдова и др. М., 1983.

44. Рогова Г.В. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991.

45. Рубинштейн С.Л. Основы психологии. М., 1935.

46. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 1940.

47. Рублева Е.А. Современные проблемы тестологии в области иностранных языков// Молодёжный вестник ПГЛУ, 2004. – С.112 – 115.

48. Ситнов Ю.А. Грамматические знания, навыки и умения в свете теории когнитивизма // Иностр. языки в школе – 2005. - № 7. – С.42 – 48.

49. Соколова Н.Б. Обучение грамматике в средней школе и ВУЗЕ (текст лекций для студентов старших курсов). М., 1979.

50. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей/ Е.Н. Соловова. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2005.

51. Сысоев П.В. Интегративное обучение грамматике: исследование на материале английского языка// - Иностр. языки в школе – 2003. - № 6. – С.25-31.

52. Сысоев П.В. Нужна ли нам грамматика, и если нужна, то какая? //Иностр. языки в школе – 2007. - № 2. – С.31 – 35.

53. Цетлин В.С. Методика преподавания французского языка в старших классах. – М., 1955.

54. Цетлин В.С. Грамматические умения и навыки в обучении французскому языку// Методика обучения грамматическим явлениям французского языка в средней школе. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.

55. Цетлин В.С. Как обучать грамматически правильной речи // Иностр. языки в школе – 1998. - № 1. – С.18 – 21.

56. Чернина Л.Г. Из опыта использования учебных настольных игр при обучении грамматике//Иностр. языки в школе – 1999. - № 4. – С.43 – 49.

57. Шатилов С.Ф. Теоретические основы методики обучения грамматическому аспекту иноязычной речи// Общая методика обучения иностранным языкам. – М.: Русс.яз.,1991. – С.295-305.

58. Шуман Е.В. Учёт специфики грамматики немецкого языка в учебном процессе // Иностр. языки в школе – 2006. - № 4. – С.93 – 98.

59. Шуман Е.В. Специфика периодов обучения грамматике немецкого языка // Иностр. языки в школе – 2007. - № 4. – С.85 – 89.

60. Щепилова А.В. Когнитивный принцип в обучении иностранному языку к вопросу о теоретическом обосновании//Иностр. языки в школе – 2003. - №2. – С. 4-11.

61. Щерба Л.В., Предисловие к «Практической грамматике немецкого языка» Н.Г. Гадд, Л.Я. Браве. М.,1942.

62. Щерба Л.В. Фонетика французского языка. – М., 1957. С.26

63. Achtenhagen, Frank/Wienold, Götz (1975), Lehren und Lernen im Fremdsprachenunterricht, 2 Bde., München.

64. Bachman, Lyle F. (1982), „The Construct Validation of some Components of Communicative Proficiency“, in: TESOL Quarterly, Jg. 16, 449-465.

65. Beile, Werner (1979), Typologie von Übungen im Sprachlabor, Frankfurt a.M. /Berlin/ München.

66. Brockhaus Enzyklopädie. – Wiesbaden, 1968. – Bd. 6. – S.18.

67. Christian Fandrych, Ulrike Tallowitz Klipp und Klar – Übungsgrammatik Grundstufe Deutsch in 99 Schritten. – Ernst Klett International GmbH, Stuttgart, 2000.

68. Elke Wißner – Kurzawa, Grammatikübungen/ Handbuch Fremdsprachenunterricht/ hrsg von Karl-Richard Bausch… – 3., überarb. Und erw. Aufl. – Tübingen; Basel: France, 1995.

69. Grammatik mit Sinn und Verstand, Neufassung. Übungsgrammatik Mittel –und Oberstufe. Ernst Klett International, Stuttgart 2001.

70. Günter Gerngroß, Wilfried Krenn Grammatik kreativ. Materialien für einen lernerzentrierten Grammatikunterricht. Berlin: Langenscheidt, 1999.

71. Hymes, D.H. (1972)“On communicative competence”. In Pride and Holmes (1972).

72. Lexikon der Psychologie. – Freiburg; Basel; Wien, 1991. – Bd. I.

73. Monika Reimann Grundstufen – Grammatik für Deutsch als Fremdsprache: Erklärungen und Übungen. Max Hueber Verlag, 2000.

74. Pädagogische Enzyklopädie. – Berlin, 1963. – Bd. I.

75. Renate Luscher Übungsgrammatik DaF für Anfänger. Verlag für Deutsch, 1998.

76. Übungsgrammatik für die Mittelstufe: Regel, Listen, Übungen. Verlag Liebaug – Dartmann, 2002.

77. Wörterbuch der Psychologie. – Leipzig, 1978.