

**В.Ю. КАЩУК**

*Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина*

## **ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ В ТРУДАХ УЧЕНЫХ**

В методической литературе можно встретить различные определения грамматического навыка. Наиболее удачным нам представляется определение, данное В.М. Филатовым [1]: «Грамматический навык – автоматизированное использование грамматического материала в продуктивной и рецептивной речевой деятельности». Как мы видим из определения, важнейшей характеристикой грамматического навыка является его автоматизированность, т.е. осуществление речевых операций на подсознательном уровне, целостность в выполнении грамматических операций, ситуативная и коммуникативная обусловленность его функционирования.

Владение грамматическими навыками является необходимым условием успешной речевой деятельности. Функционируя в составе речевых умений говорения, чтения, аудирования и письма, грамматический навык рассматривается в двух аспектах: продуктивном и рецептивном. Соответственно методисты выделяют продуктивный и рецептивный грамматический навык и каждый вид отражает черты того вида речевой деятельности, в которой он реализуется и имеет свою специфику, проявляющуюся в операционном составе.

Под продуктивным грамматическим навыком в современной методике принимается определение, данное Е.И. Пассовым, как способность говорящего выбрать модель, адекватную речевой задаче, и оформить ее соответственно нормам данного языка. Этот навык должен быть автоматизированным, устойчивым, гибким, «сознательным». Кавычки означают, что сначала каждое грамматическое действие выполняется учащимися под контролем сознания, а приобретая все необходимые для навыка качества, совершается без осознания, автоматически. Под рецептивным грамматическим навыком следует понимать способность читающего (слушающего) узнавать грамматические формы изучаемого языка и соотносить с их значением [2].

С.Ф. Шатилов [3] выделяет два вида навыков: языковые, под которыми понимается «операционные навыки образования отдельных форм и структур по правилам, вне условий речевой коммуникации», и речевые, определяемые как «автоматизированное употребление грамматических (морфологических и синтаксических) явлений в речи на основе «грамматического чувства». Здесь разные виды навыков имеют различную психофизиологическую основу. Если речевые навыки строятся на автоматизированных грамматических связях, то языковые основываются на интеллектуальных дискурсивно-грамматических «умственных» действиях, выполняемых на основе знания соответствующих грамматических правил. Однако, нам представляется, что языковой навык в трактовке данного автора соответствует неправильно или недостаточно сформированному речевому навыку. Если же под языковым навыком

мы имеем в виду теоретическое знание о языке, то мы лишаем его основной характеристики навыка – автоматизированного выполнения действия – и должны определять его именно как знание, т.е. «результат процесса познания действительности, адекватное ее отражение в сознании человека в виде представлений, суждений, умозаключений, теорий». Подобного рода знание может включаться в процесс изучения грамматического аспекта иноязычной речи в качестве элемента сознательности, содействующего прочному формированию навыка, но не может заменять собой сам грамматический навык.

Относительно закономерностей формирования грамматического навыка, большинство методистов сходятся во мнении, что формирование грамматического навыка проходит несколько этапов. Так, С. Ф. Шатилов [3] выделяет следующие этапы формирования грамматического навыка:

1) Ориентировочно-подготовительный, целью которого является ознакомление учащихся с новым грамматическим явлением и приемами выполнения грамматического действия. Ознакомление осуществляется в речевом образце, предъявляемом в устной или письменной форме. Вторым компонентом данного этапа является осмысление учащимися нового грамматического явления. Осмысление имеет место уже в процессе восприятия, т.е. при предъявлении образца и носит интуитивно-обобщенный и, следовательно, неточный характер. Опираясь на первичное, иногда не совсем точное понимание значения грамматического явления, содержащегося в образце, учитель с помощью класса формирует правило, объясняющее образец, и вносит ясность относительно способов образования и особенностей употребления данного явления в устной речи. Сформулированное правило создает предварительную ориентировочную основу для выполнения грамматического действия. Ознакомительный этап завершается первичным, часто неумелым выполнением грамматического действия по образцу и правилу.

2) Ситуативно-стереотипизирующий, содержанием которого является выполнение грамматического действия сначала в языковых упражнениях, если грамматическое явление сложно по своему образованию и употреблению, или в условно-речевых ситуативно-репродуктивных упражнениях, если грамматическое явление не вызывает особых трудностей. На этом этапе происходит дальнейшее осмысление явления и его запоминание на основе аналитико-синтетической деятельности при выполнении определенного количества языковых аналитических упражнений первого уровня, формируются определенные операционные действия с новым грамматическим явлением вне речевой коммуникации.

3) Ситуативно-варьирующий этап является наиболее ответственным в формировании грамматического навыка, ибо именно здесь совпадают необходимые грамматические автоматизмы. Основными видами упражнений на этом этапе должны быть тренировочные условно-речевые и подлинно-речевые упражнения.

Отметим, что рассмотренные выше стадии формирования грамматического навыка, совпадают по своему содержанию с этапами формирования грамматического навыка в трактовке большинства методистов, которые, соот-

ветственно, выделяют стадии ознакомления, тренировки и применения. Так, например, И.Л. Бим [4] подчеркивает, что каждое грамматическое действие должно осваиваться последовательно, а именно, 1) от ознакомления с ним и осознания его значения и употребления к 2) тренировке в его практическом использовании по опорам в микроконтексте и далее к 3) применению на репродуктивном уровне по опорам, на основе механизма аналогии и 4) применению на продуктивном уровне.

Широкую известность среди методистов получила классификация Е.И. Пассова [2], основанная на критерии действий учащихся с усваиваемым материалом, и включающая в себя шесть стадий формирования грамматического навыка.

1. На первом этапе, этапе восприятия, учащийся воспринимает однотипные образцы, понимая, какую функцию они реализуют, что способствует зарождению речевого динамического стереотипа как основы грамматического навыка. Восприятие модели проходит в процессе презентации, которую можно определить как показ модели в действии, функционирования в речи.

2. На этапе имитации учащийся выполняет имитативные упражнения, в которых для выполнения речевой задачи находит языковые формы, лексические единицы в реплике учителя (образце) и использует их, не изменяя. Здесь закладываются основы связи слуховых речедвигательных образцов грамматической формы, укрепляет осознание функциональной стороны модели.

3. На этапе подстановки учащиеся выполняют упражнения по подстановке лексических единиц в структуру какой-либо грамматической формы. Выполняемые действия способствуют формированию операции оформления и осознанию обобщенности модели.

4. При трансформации все указанные процессы поднимаются на более высокий уровень – закрепляется операция оформления, начинается дифференциация временной связи, зарождается операция самостоятельного вызова модели. На этапе трансформации ученики для выполнения речевой задачи трансформируют реплику (или часть реплики) собеседника, что выражается в изменении порядка слов, лица или времени глагола, падежа или числа существительного и т.п.

5. На этапе репродукции основное внимание уделяется репродуктивным упражнениям, при выполнении которых предполагается воспроизведение в репликах учащихся тех форм или лексических единиц, которые усвоены в предыдущих упражнениях. Е.И. Пассов утверждал, что если раньше ученик репродуцировал, опираясь либо полностью на образец (в имитативных), либо на аналогичную форму (в подстановочных), либо на похожую форму (в трансформационных), то здесь репродукция уже полностью самостоятельна. Репродукция как направляемое изолированное употребление усиливает дифференциацию временной связи и завершает установление ассоциации между формальной и функциональной сторонами модели.

6. На этапе комбинирования происходит специальное, целенаправленное, управляемое «сталкивание» усвоенной на предыдущих стадиях модели

с другими, усвоенными еще раньше. Вследствие этого формируется механизм выбора модели, т.е. выбора необходимой формы из определенного материала в условиях переключения внимания говорящего с автоматизированной формы на содержание всего высказывания.

Грамматический навык не только приобретает, но и утрачивается, что делает необходимой работу по систематизации и повторению грамматического материала. Методисты выделяют два способа систематизации: чисто грамматический и лексико-грамматический. Грамматическая систематизация позволяет обобщить грамматические знания, восстановить грамматические парадигмы, что способствует лучшему запоминанию, более глубокому пониманию грамматических явлений, обогащению филологического опыта учащегося. Лексико-грамматическая систематизация носит сквозной характер, создает ситуацию постоянного подкрепления, что придает устойчивость и прочность грамматическому навыку.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Филатов, В. М. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе / В. М. Филатов. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 361 с.
2. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 324 с.
3. Шатилов, С. Ф. Общая методика обучения иностранным языкам. Хрестоматия / С. Ф. Шатилов. – М., 1991. – С. 295-305.
4. Бим, И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / И. Л. Бим. – М.: Русский язык. – 1977. – 288 с.

#### М.С. КОГУТ

*Барановичи, БарГУ*

#### КРИТЕРИИ ОТБОРА ПОДКАСТОВ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ КАК МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Овладение учащимися умениями аудирования имеет огромное значение для построения успешного межкультурного иноязычного общения. Различные аспекты этой проблемы нашли отражение в работах таких ученых, как В. А. Артемов, И. Н. Верещагина, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, Н. В. Елухина, Г. М. Кадырова, Н. О. Королева, Е. И. Пассов, Г. В. Рогова, Е. Н. Соловова, В. М. Филатов, С. Ф. Шатилов и др. На современном этапе развития методики обучения иностранным языкам (ИЯ) оптимальному достижению названной выше цели могут способствовать информационные и коммуникационные технологии, одной из которых является подкаст-технология. Подкаст – это аудио- или видео-файл, распространяемый в сети Интернет для прослушивания на персональном компьютере либо мобильных устройствах.

Однако на пути применения данной технологии возникает противоречие: между широкой доступностью, обширностью, многообразием форм иноязычных подкастов в сети Интернет и одновременным отсутствием системы методических критериев их отбора с целью использования в учебном процессе