

Сыресскина Светлана Валентиновна, Чигина Нелли Владимировна

МЕТОДИЧЕСКАЯ ТИПОЛОГИЯ ГРАММАТИКИ

Статья раскрывает понятие термина "грамматика". Основное внимание уделяется трем видам грамматики, а также дается краткий анализ педагогической грамматики.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/2/2011/2/48.html

Источник

Филологические науки. Вопросы теории и практики

Тамбов: Грамота, 2011. № 2 (9). С. 162-166. ISSN 1997-2911.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/2.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/2/2011/2/

© Издательство "Грамота"

Информацию о том, как опубликовать статью в журнале, можно получить на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: voprosy_phil@gramota.net

Для оценки степени владения иностранным языком применяется лингводидактическое тестирование, которое позволяет судить об общей языковой и речевой компетенции тестируемого, исходя из оценки отдельно взятых речевых навыков: лексических, грамматических, фонетических.

Исследователи сходятся в том, что лингводидактическое тестирование является особым методом диагностики, обладающим определенными закономерностями конструирования и использования заданий, называемых тестами.

Под лингводидактическим тестированием (*language testing*) понимается:

1. Использование и проведение теста в процессе обучения неродному языку для определения уровня знаний, сформированности языковой и/или речевой (коммуникативной) компетенции на изучаемом языке.

2. Совокупность процедур и этапов планирования, составления и апробирования лингводидактических тестов, обработки и интерпретации их результатов.

Под лингводидактическим тестом понимается комплекс заданий, подготовленный в соответствии с определенными требованиями к тестам, прошедший предварительное апробирование для определения показателей качества. Лингводидактический тест позволяет выявить у тестируемых степень их коммуникативной (языковой, речевой) компетенции. Результаты лингводидактического тестирования подразделяются на языковые, речевые, коммуникативные, комбинированные. По целям тестирования лингводидактические тесты делятся на тесты учебных достижений, тесты общего владения языком, диагностические тесты, тесты способностей.

Список литературы

1. **Воскерчян М. И.** Об использовании метода тестов при учете успеваемости школьников // Советская педагогика. 1963. № 10. С. 28-36.
2. **Коккота В. А.** Лингводидактическое тестирование. М., 1989. 217 с.
3. **Ломов Б. Ф.** О системном подходе в психологии // Вопросы психологии. 1975. № 2. С. 32-46.
4. **Психология:** словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. 396 с.
5. **Шадриков В. Д.** Психодиагностика и психопрогностика // Профессиональная ориентация и обучение: межвуз. сб. науч. тр. Ярославль: Яросл. пед. ин-т, 1988. С. 3-9.

DEFINITION OF THE NOTIONS “TEST”, “TESTING”, “TEST TASK”

Nadezhda Vital'evna Sukhorukova

*Department of Foreign Languages in the Sphere of Geology, Oil and Gas
National Research Tomsk Polytechnic University
snv.80@mail.ru*

The article is based on the detailed analysis of the notions “test”, “testing” and “test task”. Special attention is paid to differentiation between the notions “test” and “testing” in narrow and wide sense.

Key words and phrases: test; testing; test task; sub-test; tests system; tests battery; tests structure; linguo-didactic testing; linguo-didactic test.

УДК 802.0

Статья раскрывает понятие термина «грамматика». Основное внимание уделяется трем видам грамматики, а также дается краткий анализ педагогической грамматики.

Ключевые слова и фразы: термин «грамматика»; грамматический строй языка; типология грамматики; нормативная грамматика; овладение речевой деятельностью; грамматический механизм речи; система языка.

Светлана Валентиновна Сырескина, к. пед. н.

Нелли Владимировна Чигина, к. пед. н.

Кафедра иностранных языков

Самарская государственная сельскохозяйственная академия

syreskinasv@mail.ru, Chigina_Nelli@mail.ru

МЕТОДИЧЕСКАЯ ТИПОЛОГИЯ ГРАММАТИКИ[©]

Как известно, понятие термина *грамматика* неоднозначно. Под грамматикой традиционно понимают: 1) раздел языкознания, изучающий формы словоизменения, формулы словосочетания и типы предложений в отвлечении от конкретного лексического материала; 2) грамматический строй языка; 3) совокупность правил изменения и сочетания слов и способы описания этих правил.

Для методики обучения иностранным языкам представляет интерес грамматика как грамматический строй языка и грамматика как свод описания правил. Как грамматический строй языка грамматика представляет собой внутреннюю сущность, а как совокупность правил, она раскрывает эту сущность.

Помимо такого традиционного деления грамматики в литературе описываются и другие деления грамматики, такие, как теоретическая, нормативная и учебная грамматика, теоретическая и практическая грамматика, школьная и научная грамматика, лингвистическая и педагогическая грамматика. Наиболее четко прослеживается деление грамматики на два основных типа, когда при определении типологии учитываются объем охватываемого материала и назначение грамматики. С этих позиций наиболее приемлемыми терминами, с нашей точки зрения, являются: лингвистическая (теоретическая) грамматика и педагогическая (практическая) грамматика. Что касается деления грамматики на теоретическую, нормативную и учебную, то такое деление осуществлено по разным логическим основаниям. Если деление грамматики на теоретическую и нормативную опирается на объем описываемого материала, то различие между этими двумя типами грамматики, с одной стороны, и учебной грамматикой, с другой - проявляется в их функциональном назначении [1, с. 24].

В последнее время термин *грамматика* получил несколько иное толкование. Так выделяют такие три вида грамматики:

- 1) грамматика «А» как объективная система языка, существующая независимо от ее познания и лингвистического описания;
- 2) грамматика «В» как научно-лингвистическое описание языка, его системы, как отражение грамматики «А» в трудах лингвистов;
- 3) грамматика «С» как система, функционирующая в процессе преподавания и изучения языка в качестве внутреннего механизма говорящего и слушающего [2, с. 16].

Граматику «А» можно рассматривать как идеальный грамматический механизм всего языкового коллектива в целом. Грамматические механизмы отдельных членов языкового коллектива могут в разной степени приближаться к этому идеальному механизму, никогда не совпадая с ним полностью, т.е. ни один из членов языкового коллектива не использует в своей речи всего арсенала грамматических средств языка. Здесь можно провести аналогию со словарным запасом. Словарь отдельного члена коллектива никогда не включает всего словарного запаса данного языка. Он неодинаков у разных людей и зависит от образовательного и культурного уровня человека.

Грамматика «В» может быть представлена как совокупность всех правил описания данного языка. Будучи лингвистической и теоретической по своей сущности, грамматика «В» в чистом виде не может эффективно использоваться как средство для практического овладения речевой деятельностью. Для того чтобы эта грамматика могла использоваться в учебных целях и стала средством создания грамматического механизма речи у обучаемых (грамматикой «С»), необходимо обработать ее методически и преобразовать в педагогическую (лингвометодическую) грамматику. Трансформируя лингвистическую грамматику «В» в педагогическую грамматику «В₁», нужно принять во внимание не только лингвистические, но и психофизиологические факторы, а также цель обучения и требуемый уровень развития умений и навыков в различных видах речевой деятельности. При этом отбор, описание и презентация информации, представленной в грамматике «В», осуществляются таким образом, чтобы эта информация могла служить ориентировочной основой для оптимального формирования грамматического механизма речи обучаемого.

Грамматика «С» - одна из целей обучения иностранному языку во всех типах учебных заведений, так как она является средством овладения конкретными видами речевой деятельности (аудированием, говорением, чтением и письмом) и в конечном итоге формируется как сложный синтезированный грамматический механизм речевой деятельности. Грамматика «С» в своей основе должна быть адекватна грамматике «А». Однако преобразование грамматики «А» как потенциального механизма в грамматику «С» как реальный субъективный механизм речи обучаемого в условиях организованного обучения возможно только посредством грамматики «В», а точнее, ее лингвометодического варианта (грамматики «В₁»). Поэтому именно грамматика «В₁» должна стать основной заботой обучающихся (методистов и преподавателей).

При обучении иностранному языку педагогическую (лингвометодическую) грамматику характеризуют такие качества:

- 1) функциональная дифференциация грамматического материала, предназначенного для продуктивного и рецептивного усвоения. Так, например, в английском языке настоящее неопределенное время подлежит двустороннему изучению, так как оно широко употребляется как в устной, так и в письменной речи, в то время как будущее длительное время в условиях школы должно изучаться только рецептивно, поскольку в устной речи эта форма используется очень редко;
- 2) наличие меньшего по объему языкового материала, предусмотренного для продуктивного усвоения. Так, при продуктивном изучении достаточно семи видовременных форм из двенадцати, имеющихся в английском языке;
- 3) учет данных сопоставительного анализа родного и иностранного языков. Сопоставительный анализ английского и русского языков, например, показывает, что изучение группы неопределенных времен не будет представлять особой трудности для русских учащихся, так как по структуре и семантике они согласуются с тремя временными формами в русском языке (настоящее, прошедшее и будущее), в то время как овладение формами глаголов в перфектном и длительном времени будет затруднено из-за их семантики и формы;

4) выделение актуальной и потенциальной грамматик. В английском языке есть ряд грамматических явлений, которые могут осваиваться на основе аналогии без специального изучения. Такие явления (формы) относятся к так называемой потенциальной грамматике (например, прошедшее длительное время может быть усвоено на основе аналогии с настоящим длительным).

Имеющиеся описания грамматик (традиционная, структурная, трансформационная и генеративная) являются грамматиками лингвистического типа, предусмотренными для описания и объяснения только прямого объекта обучения - языка, в то время как педагогическая грамматика имеет дело не только с прямым объектом - языком, но и с косвенным объектом - обучаемым, который одновременно является и субъектом обучения. Вот почему при создании педагогической грамматики приходится опираться на данные не только лингвистики, но и психологии, психолингвистики, дидактики и методики обучения языкам.

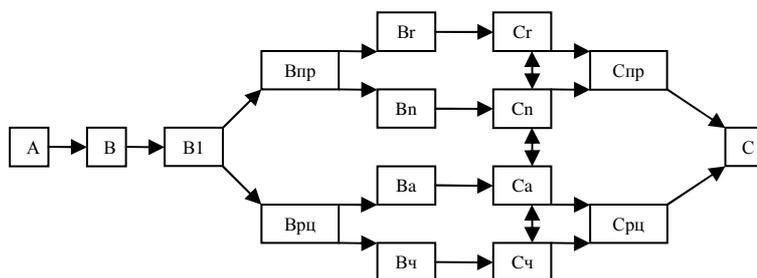
Назначение педагогической грамматики - это, с одной стороны, показать учащимся, как распознать данное грамматическое явление в речи (тексте), а с другой стороны, дать им предписание, как выбрать нужное языковое явление из ряда синонимичных, чтобы выразить данную мысль на иностранном языке.

В настоящее время в методике обучения иностранным языкам под влиянием лингвистических исследований много говорят и пишут о функциональном подходе при обучении грамматике иностранного языка. Под функциональным подходом понимается путь от «содержания к форме изложения». Например, для выражения действия в будущем в английском языке используется не только группа видовременных форм будущего времени, но и настоящее неопределенное и настоящее длительное время. Следовательно, при функциональном подходе все эти видовременные формы должны предъявляться вместе, исходя из общего содержания будущего. Однако увлечение функциональным подходом не должно приводить к крайностям. Данный подход, используемый в чистом виде, обедняет учебный процесс, так как не дает учащимся представления о системе языка [3, с. 30].

Педагогическая грамматика должна быть системно-функциональной: она должна состоять из двух основных частей. В первой части содержатся сведения о грамматическом строе языка как лингвистической системе, т.е. о частях речи и их организации в речи. Во второй части материал организуется по функциональному принципу, в зависимости от речевой направленности обучения на продукцию или рецепцию. При обучении продуцированию (продуктивной грамматике) материал организуется по принципу общности семантического поля, как это было показано выше для выражения действия в будущем. При обучении рецепции (рецептивной грамматике) грамматический материал организуется с учетом общности формы, для того чтобы учащиеся умели различать в тексте омонимичные формы, которые представляют иногда значительные трудности для распознавания и понимания. Например, глагольная форма с суффиксом *-ed* может быть стандартным глаголом в прошедшем неопределенном времени и Причастием II. В рецептивном разделе функциональной грамматики должны быть указаны признаки, помогающие учащемуся различать эти формы в речи (тексте). Из сказанного видно, что функциональная грамматика не должна отождествляться ни с педагогической грамматикой, ни с продуктивной (активной) грамматикой. Она является лишь частью педагогической грамматики, с одной стороны; с другой стороны, она включает не только продуктивный, но и рецептивный (пассивный) аспект грамматики [4, с. 10].

Системная часть педагогической грамматики (системная грамматика) служит лишь общей основой для формирования речевой деятельности на иностранном языке, в то время как ее функциональная часть (функциональная грамматика) предназначена для непосредственного формирования конкретных видов речевой деятельности. В соответствии с теорией функционального дифференцирования языкового материала продуктивный раздел функциональной грамматики (продуктивная грамматика) может быть в свою очередь разделен на грамматику говорящего и грамматику пишущего, а в рецептивном разделе функциональной грамматики (рецептивной грамматике) целесообразно, по-видимому, выделить грамматику слушающего и грамматику читающего.

Функциональное дифференцирование педагогической грамматики для обучения иностранным языкам отвечает требованиям формирования грамматических механизмов всех основных видов речевой деятельности. Каждому виду речевой деятельности соответствует свой грамматический механизм речи, т.е. своя грамматика «С», на формирование которой и должен быть направлен соответствующий вид педагогической грамматики. В целом процесс формирования грамматического механизма речи на иностранном языке можно представить в виде следующей схемы:



где:

А - идеальный (гипотетический) механизм речевой деятельности;

В - лингвистическое описание идеального грамматического механизма;

В₁ - лингвометодическое описание грамматического механизма;

В_{пр} - продуктивная (активная) грамматика;

В_{рц} - рецептивная (пассивная) грамматика;

В_г - грамматика говорения;

В_п - грамматика письма;

В_а - грамматика аудирования;

В_ч - грамматика чтения;

С - реальный (субъективный) грамматический механизм речевой деятельности;

С_{пр} - грамматический механизм продуцирования;

С_{рц} - грамматический механизм рецепирования;

С_г - грамматический механизм говорения;

С_п - грамматический механизм письма;

С_а - грамматический механизм аудирования;

С_ч - грамматический механизм чтения.

Схема наглядно показывает взаимосвязь отдельных узлов сложного грамматического механизма речевой деятельности на иностранном языке. Эти узлы могут функционировать относительно автономно, образуя вместе единый комплексный грамматический механизм речи.

Между тем в практике обучения иностранному языку грамматика представлена часто нерасчлененно, как описание системы языка. При таком подходе учащиеся вынуждены самостоятельно преобразовывать такую грамматику в свой внутренний механизм речи. Однако самостоятельное преобразование абстрактного описания, не обладающего речевой направленностью, осуществляется во многих случаях неадекватно или вообще не осуществляется, поэтому у обучаемых нередко происходят «сбои» в работе грамматического механизма. Для того чтобы не допустить таких сбоев или по крайней мере уменьшить их количество, грамматику «В» необходимо трансформировать и представить в соответствии с теми закономерностями, по которым осуществляется речевая деятельность в ее реальных проявлениях.

При обучении грамматике следует учитывать прежде всего речевую направленность обучения на продукцию или рецепцию. При обучении продуцированию грамматический материал организуется вокруг какого-то общего содержания, например выражения действия в прошлом. При обучении рецепции организация и презентация материала осуществляются на основе общности формы или функции. Например, может быть дано алгоритмическое правило распознавания сказуемого в предложении с опорой на формальные признаки.

Таким образом, формирование синтезированного грамматического механизма речи на иностранном языке можно осуществить в полной мере только на основе дифференцированного подхода и в первую очередь с учетом направленности речемыслительного процесса на продукцию или рецепцию.

Считалось, что наиболее трудно формировать грамматический механизм продуцирования речи.

Дифференцирование грамматики должно осуществляться не только по линии речевой направленности, но и по линии противопоставления устной и письменной форм речи. В процессе обучения иностранному языку наблюдается более тесная связь между двумя видами устной речи (говорением и аудированием), чем между двумя видами письменной речи (чтением и письмом). Это объясняется, во-первых, контактностью устной речи, во-вторых, существованием особой формы устной речи - диалога, который представляет собой единство говорения и аудирования. Чтение и письмо дистантны, поскольку они изолированы друг от друга во времени и могут существовать самостоятельно и независимо друг от друга.

Встречаются и вторичные по своей природе виды речевой деятельности, например, конспектирование, перевод и др. Конспектирование (как и перевод) может выступать как взаимодействие чтения и письма при конспектировании письменных источников или аудирования и письма при конспектировании устных источников. Наличие смешанных видов речевой деятельности подкрепляет тезис о взаимосвязанности всех ее видов и соответствующих им грамматических механизмов. Существование же «чистых» видов речи свидетельствует об относительной самостоятельности отдельных ее видов и лежащих в их основе грамматических механизмов.

Таким образом, формирование грамматического механизма речи (грамматики «С») связано как с особенностями речемыслительной деятельности обучаемых, так и со спецификой различных форм речи (языка).

Список литературы

1. Малишевская Л. П. Схема как один из видов учебного правила // Иностранные языки в школе. 1973. № 6.
2. Ситнов Ю. А. Грамматические знания, навыки и умения в свете теории когнитивизма // Там же. 2005. № 7.
3. Цетлин В. С. Как обучать грамматически правильной речи // Там же. 1998. № 1.
4. Шендельс Е. И. Некоторые принципы преподавания грамматики // Там же. 1982. № 1.

GRAMMAR METHODOLOGICAL TYPOLOGY

Svetlana Valentinovna Syreskina, Ph. D. in Pedagogy
Nelli Vladimirovna Chigina, Ph. D. in Pedagogy
Department of Foreign Languages
Samara State Agricultural Academy
syreskinasv@mail.ru, Chigina_Nelli@mail.ru

The article reveals the notion of the term “grammar”. Special attention is paid to three grammar types; also the brief analysis of pedagogical grammar is given.

Key words and phrases: term “grammar”; grammatical structure of language; grammar typology; normative grammar; speech activity acquiring; speech grammatical mechanism; language system.

УДК 81'243

Современные задачи, стоящие перед дисциплиной «Иностранный язык» в системе подготовки специалиста, заставляют задуматься о стратегии образовательной деятельности, результатом которой является компетентная личность, способная к саморазвитию. Формирование и развитие познавательной самостоятельности может стать ключевым компонентом стратегии.

Ключевые слова и фразы: познавательная самостоятельность; контекстное обучение; метод проектов; моделирование ситуаций профессионального общения; кейс-метод.

Валентина Михайловна Томилова, к.п.н., доцент
Кафедра иностранных языков
Пермская государственная фармацевтическая академия Росздрава РФ
tomilova@mail.ru

**СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ[©]**

Главной задачей современного российского образования представляется формирование и развитие компетентной и творческой личности специалиста, способной к саморазвитию, самообразованию и инновационной деятельности. Реформирование системы высшего образования связано с изменением парадигмы образовательной деятельности, в центре которой появляется понятие компетентности - мотивированной способности осуществлять определенную деятельность. Компетентное или эффективное действие предполагает активизацию знаний, когнитивных и практических навыков, включение социальных и личностных факторов, что и определяет результативность деятельности. Организация обучающей практики на основе компетентностного и личностно-деятельностного подходов предполагает коренное изменение позиции студента из пассивного потребителя знаний в активного участника учебного процесса, умеющего сформулировать проблему, проанализировать пути ее решения, определить оптимальный результат и доказать его правильность. Важно определить стратегию образовательной деятельности, направленной на развитие познавательной активности обучающихся.

Очевидно, что необходима система обучения, в которой осуществляется постоянный тренинг в принятии самостоятельных решений в процессе актуализации приобретенных знаний. Поиск компетентного решения задачи через анализ путей ее решения, определение оптимального результата, умение представить результаты своего решения вербально и невербально грамотно становятся целью учебной деятельности. На наш взгляд, именно самостоятельная работа студента в аудитории и вне ее является инструментом формирования самостоятельной познавательности, которая будет способствовать формированию компетенций, тех мотивированных способностей, которые в будущем определяют конкурентоспособность специалиста в решении постоянно изменяющихся задач производственной деятельности. Известно, что структура познавательной самостоятельности включает в себя содержательный, операционный и мотивационный компоненты. Очевидно, что познавательная самостоятельность формируется в процессе деятельности, когда человек решает проблемы самостоятельно, динамика развития познавательной сферы идёт от познания реальных предметов и явлений к их отображению в понятиях, т.е. от предметных действий к мыслительным операциям. Поэтому самостоятельная работа должна быть действительно самостоятельной и направлена на решение проблемной задачи.

Таким образом, стратегия современной образовательной деятельности должна строиться на усилении роли самостоятельной работы. При этом особого внимания требуют вопросы мотивационного, процессуаль-