

<https://doi.org/10.30853/filnauki.2018-12-2.45>

Архангельская Наталья Николаевна

ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОПОРЫ В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ПРОФИЛЕЙ ПОДГОТОВКИ

В статье уточняется понятие грамматической опоры. Автором систематизируются основные виды грамматических опор, которые целесообразно использовать в процессе обучения немецкому языку студентов неязыковых профилей подготовки. Раскрывается сущность и приводятся примеры схематических, вербальных, вербально-схематических и невербальных опор. Особое внимание уделяется специфике применения и возможностям самостоятельной разработки опор при дедуктивном и индуктивном способах предъявления грамматического материала. Аргументируется мнение о выполнении опорами стимулирующей и направляющей функций на всех этапах работы над грамматикой.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/2/2018/12-2/45.html

Источник

Филологические науки. Вопросы теории и практики

Тамбов: Грамота, 2018. № 12(90). Ч. 2. С. 407-411. ISSN 1997-2911.

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

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/2/2018/12-2/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

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

ПЕДАГОГИКА

УДК 372.881.111.22

Дата поступления рукописи: 08.10.2018

<https://doi.org/10.30853/filnauki.2018-12-2.45>

В статье уточняется понятие грамматической опоры. Автором систематизируются основные виды грамматических опор, которые целесообразно использовать в процессе обучения немецкому языку студентов неязыковых профилей подготовки. Раскрывается сущность и приводятся примеры схематических, вербальных, вербально-схематических и невербальных опор. Особое внимание уделяется специфике применения и возможностям самостоятельной разработки опор при дедуктивном и индуктивном способах предъявления грамматического материала. Аргументируется мнение о выполнении опорами стимулирующей и направляющей функций на всех этапах работы над грамматикой.

Ключевые слова и фразы: обучение немецкому языку; грамматические опоры; схематические опоры; вербальные опоры; вербально-схематические опоры; невербальные опоры; SOS-модель; стимулирующая функция; направляющая функция.

Архангельская Наталья Николаевна, к. пед. н., доцент
Елецкий государственный университет имени И. А. Бунина
nat_a_06@mail.ru

ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОПОРЫ В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ПРОФИЛЕЙ ПОДГОТОВКИ

Дисциплина «Иностранный язык» присутствует в учебных планах бакалавриата всех направлений подготовки. И, насколько бы не была сформирована иноязычная коммуникативная компетенция у студентов, прошедших школьный курс иностранного языка, в вузе им предстоит систематизировать свои знания и продолжить их совершенствовать, в том числе в области грамматики изучаемого языка. Повторение всех основных грамматических правил у студентов неязыковых профилей подготовки осуществляется за довольно короткий курс иностранного языка (так, например, в ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина» это – 216 академических часов, из которых на аудиторную работу приходится 108 часов, распределенных на 3 семестра, т.е. по 36 часов в семестре, 2 часа в неделю). И важно дать возможность каждому студенту, с любым уровнем иноязычной подготовки, восполнить недостающие знания, продолжить формировать или сформировать необходимые грамматические навыки и развить их до уровня соответствующих умений. Но, поскольку объем аудиторных занятий не велик и время на тренировку и применение грамматического материала оказывается весьма ограниченным, целесообразным, на наш взгляд, становится использование грамматических опор, особенно в отношении немецкого языка, грамматика которого зачастую воспринимается как более сложная в сравнении, например, с английским и французским языками.

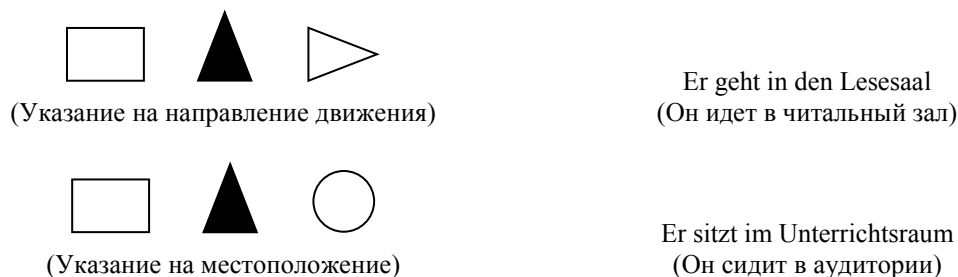
Что же такое опора? В толковом словаре русского языка С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой находим несколько значений этого слова. В контексте нашего исследования обратимся к переносному значению, согласно которому опора – «сила, поддерживающая кого-что-н., помощь и поддержка в чем-н.» [5, с. 455]. В методике обучения иностранному языку опоры рассматриваются чаще всего как некие ориентиры, оказывающие помощь обучаемым и побуждающие их концентрировать свое внимание на чем-либо. Раскрывая методическое понятие опоры, Е. В. Барбакова определяет ее сущность в узком смысле слова таким образом: «Это – информационная поддержка речевого и неречевого характера, стимулирующая коммуникативную деятельность и направляющая ее формирование на всем протяжении путем указания (разной степени выраженности) на способы ее реализации» [1, с. 124].

В процессе обучения иностранному языку могут использоваться весьма разнообразные опоры. Однако до сих пор нет какой-либо достаточно полной их классификации. В трудах Е. И. Пассова и Н. Е. Кузовлевой [7], В. Б. Царьковой [9] предпринята попытка упорядочить наиболее распространенные виды опор. Их они в первую очередь подразделяют на вербальные и иллюстративные (в качестве разновидности последних выделяют также схематические). В зависимости от того, что подсказывают те или иные опоры, их делят на содержательные и смысловые [7, с. 249-250]. Все эти виды опор рассматриваются в контексте процесса овладения говорением на иностранном языке.

В нашем исследовании, говоря о грамматических опорах, мы подразумеваем под ними те ориентиры, которые отражают сущность и функционирование иноязычных языковых средств. Исходя из собственного педагогического опыта и с учетом научно-методических работ, затрагивающих обсуждаемую проблему, нами был проведен анализ и систематизация опор, наиболее распространенных и показавших свою эффективность в работе со студентами неязыковых профилей подготовки. Среди рассматриваемых грамматических опор тоже можно выделить вербальные и схематические, а наряду с ними и невербальные. Рассмотрим, что же входит в каждую из этих групп.

Наибольшее распространение в процессе обучения грамматике немецкого языка получили опоры, отражающие то или иное правило, – это схематические и вербальные опоры.

Схематические опоры, или схемы, представляют собой средства наглядности, оформленные в виде рисунков, чертежей, таблиц, диаграмм. Примером таких опор являются известные для многих студентов еще из школьного курса схемы различных структурно-функциональных типов немецкого предложения, разработанные И. Л. Бим [2, с. 153-154]. Каждая из них представляет собой определенную последовательность геометрических фигур, соответствующую порядку членов предложения. Например:



«Их обозримость, а также наглядность и выразительность геометрических фигур, дающих возможность разграничить также морфологические классы слов, – все это позволяет лучше управлять структурным оформлением речи» [Там же, с. 154]. Такого рода опоры используются для предупреждения ошибок, связанных с порядком слов в разных типах предложений. На занятиях со студентами их можно применять при работе со сложными предложениями, при наличии составного глагольного/именного сказуемого, при иллюстрации предпочтительного расположения в предложении дополнений и обстоятельств. Данные схемы послужили преподавателям иностранного языка основой для разработки собственных вариативных опор [3]. Геометрические фигуры в качестве абстрактных символов, представляющих разнообразные формы зависимостей в грамматике, применяются достаточно широко. Эффективность их использования объясняется главным образом тем, что «выражение в символах грамматического содержания есть не что иное, как создание определенной модели высказывания» [6, с. 86].

Другим примером схематических опор могут служить схемы-правила образования различных временных форм глагола. Так, показывая образование формы немецкого предпрошедшего времени *Plusquamperfekt* в действительном залоге, студенты кратко записывают:

Plusquamperfekt = *Präteritum* глаголов *haben/sein* + *Partizip II* основного глагола

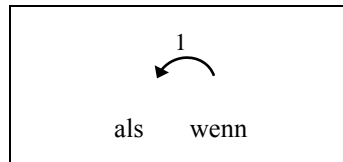
Под вербальными опорами понимают слова, словосочетания, предъявляемые для создания благоприятных условий стимулирования речевой деятельности. К примеру, опираясь на коммуникативно-деятельностный подход, ту же форму *Plusquamperfekt* можно представить по-другому, в составе простого повествовательного предложения: *Ich hatte/war ... gemacht/gekommen*. Опора в таком виде показывает функционирование речевого материала в процессе коммуникации и становится полезной на этапе имитации при формировании грамматического навыка.

Две последние приведенные в качестве примера опоры свидетельствуют о том, что деление используемых в процессе обучения опор на схематические и вербальные весьма условно. Кроме того, они позволяют выделить и промежуточный класс вербально-схематических опор, к которому обе могут быть отнесены, поскольку представляют собой схемы с использованием слов.

В работе со студентами неязыковых профилей подготовки будет полезным изображение опор на карточках, когда на одной отдельной карточке представлено одно грамматическое явление. Целесообразно комбинировать схематическую опору с вербальной. На карточке с одной ее стороны изображается схема, а с другой – с помощью вербальной опоры показано функционирование правила в речи, т.е. словесный пример. Набор подобных карточек удобен в аудиторной работе, так как позволяет быстро вспомнить правило и применить его в процессе коммуникации. Визуализация грамматического материала делает грамматику не самоцелью, а превращает ее «во вспомогательное средство для достижения цели, в “инструмент” порождения речи» [4, с. 158].

Вербальные и схематические опоры могут как предъявляться в готовом виде, так и создаваться самими студентами. Выбор определяется спецификой грамматического явления и способом обучения грамматике – индуктивным или дедуктивным.

Когда работа начинается с предъявления готового правила и, следовательно, имеет место дедуктивный способ предъявления материала, то опоры обычно предлагаются в готовом виде. Но они могут создаваться совместно студентами и преподавателем в процессе ознакомления с правилом. Опора в этом случае наглядно показывает способ функционирования языкового явления, служит иллюстрацией к правилу, заключая в сжатом виде самую основную информацию. В процессе усвоения грамматического материала, участвуя в его тренировке и применении, студенты могут самостоятельно приходить к выводу о том, какая часть правила является значимой, что требует запоминания, что вызывает затруднения. И уже на основе собственного анализа каждый для себя конструирует опору, которая в дальнейшем будет служить своеобразной шпаргалкой. К примеру, при изучении немецких придаточных предложений времени некоторые студенты забывают критерии выбора союзов *als* и *wenn*. Они оба переводятся «когда», но союз *als* используется, если речь идет об однократном действии в прошлом, а *wenn* употребляется во всех остальных случаях. В связи с этим опорой-шпаргалкой может служить следующая схема:



Стрелка над *als*, направленная влево (назад), указывает на прошедшее время, а цифра «1» – на однократность действия.

Индуктивный подход, когда обучающиеся сами на основании анализа конкретных примеров делают выводы, создает благоприятные условия для самостоятельной разработки опор. При этом можно воспользоваться уже зарекомендовавшей себя в методике обучения иностранным языкам так называемой SOS-моделью Германа Функа и Михаэля Кёнига [10, S. 114]. SOS в данном случае расшифровывается как *Sammeln – Ordnen – Systematisieren*. Адаптируя название к русскому языку и сохраняя аббревиатуру «СОС», ее переводят как «Собрать – Осмыслить (упорядочить) – Систематизировать».

На первом этапе, обозначенном словом “*Sammeln*” («Собрать»), грамматический материал предъявляется в контексте. Задача, которую должны решить обучающиеся, – найти сходства или различия в представленных грамматических структурах. Например, при изучении темы “*Passiv*” («Пассив, страдательный залог») студенты получают для анализа ряд предложений: 1. *Der Psychologe veranstaltet die Umfrage.* (Психолог проводит опрос). 2. *Von ihm werden die Studenten des ersten Studienjahrs abgefragt.* (Им опрашиваются студенты первого курса). 3. *Viele Fragen werden vom Psychologen gestellt.* (Психологом задается много вопросов). 4. *Aber alle Studenten beantworten sie leicht.* (Но все студенты легко на них отвечают). 5. *Einige Antworten werden von ihnen aus vorgeschlagenen Varianten gewählt.* (Некоторые ответы выбираются ими из предложенных вариантов). На данном этапе обучающиеся определяют, чем в грамматическом плане отличаются представленные предложения. Если есть необходимость, можно направить внимание студентов на формы глаголов, давая задание подчеркнуть грамматическую основу в каждом предложении и провести сравнение.

Предлагаемые на этом этапе студентам предложения или тексты, согласно методическому принципу одной трудности, должны быть несложными и понятными. Работу лучше организовать в парах или микрогруппах, чтобы обмен мнениями был более интенсивным. Как только со стороны обучающихся поступит сигнал о том, что анализ проведен и различия (сходства) выявлены, сразу же, не осуществляя контроля, преподаватель дает установку (задание), соответствующую следующему этапу.

На втором этапе, который носит название “*Ordnen*” («Привести в порядок, упорядочить» или в русском варианте модели – «Осмыслить»), студенты делят предложения с изучаемым грамматическим явлением на основании установленной общности на ряд групп. В приведенном выше примере это будут две группы. В одной из них окажутся предложения с глаголами в действительном залоге (предложения № 1, 4), а во второй – с глаголами в страдательном залоге (предложения № 2, 3, 5). Результаты работы этого этапа желательно проконтролировать и в случае ошибки с помощью наводящих вопросов направить обучающихся в нужное русло.

Третий этап “*Systematisieren*” («Систематизировать») характеризуется собственно открытием грамматического правила. Проанализировав получившиеся группы предложений, студенты делают определенные выводы. Следует заметить, что не всегда и не всем удастся легко сформулировать правило. В случае затруднений можно предлагать обучающимся так называемый «структурный скелет» правила с пропущенными словами или выбор правильной формулировки из предложенных вариантов. Например: «Если лицо или предмет, выступающие в предложении в роли... не производят действия, а... на себе чье-либо действие, то глагол-сказуемое употребляется в форме страдательного залога. Страдательный залог образуется из вспомогательного глагола... стоящего в соответствующем времени, и... основного глагола». В результате подстановки недостающих слов получается: «Если лицо или предмет, выступающие в предложении в роли подлежащего, не производят действия, а испытывают на себе чье-либо действие, то глагол-сказуемое употребляется в форме страдательного залога. Страдательный залог образуется из вспомогательного глагола werden, стоящего в соответствующем времени, и Partizip II (*npичастие II*) основного глагола». И, проделав аналитическую работу, студенты, уже без труда смогут составить в соответствии с правилом грамматическую опору:

Passiv = werden (в соответствующем времени) + Partizip II (основного глагола)

На основе полученной опоры происходит более подробное изучение грамматического правила с его нюансами, отдельные из которых также можно представить схематически. К примеру, использование с пассивными конструкциями предлогов при указании на лицо или предмет, от которых исходит действие:

von + D.	(для лиц или первичных причин)
mit + D.	(для инструментов, средств, обстоятельств)
durch + A.	(для мероприятий, посредников, вторичных причин)

Наряду с рассмотренными видами опор мы принимаем во внимание невербальные опоры, транслируемые без слов, с использованием жестов. Это опоры-подсказки, к которым преподаватель обращается в процессе непосредственной устной коммуникации со студентами. Условившись, например, обозначать смысловой глагол указательным и средним пальцами, опущенными вниз и образующими между собой острый угол, можно давать знак, что в предложении далее следует глагол или что говорящий его пропустил. Теми же пальцами, но уже поднятыми вверх можно обозначить глагол-связку или вспомогательный глагол. С помощью окружности, образуемой большим и остальными пальцами, можно показать, что сделана ошибка в окончании слова. Невербальные опоры могут быть придуманы преподавателем самостоятельно, совместно со студентами или заимствованы из немецкого (английского или другого соответствующего иностранного) и русского языка жестов. С помощью такого рода опор, с одной стороны, быстро осуществляется подсказка, с другой стороны, сохраняется одноязычное общение.

Опоры могут быть использованы на всех этапах работы над грамматическим материалом: как в процессе ознакомления с ним, так и на этапах тренировки и применения. На этапе ознакомления опоры служат средством презентации грамматического материала, обеспечивают преодоление трудностей, позволяют концентрировать внимание на новом материале, способствуя более глубокому и сознательному его усвоению. Н. Ф. Талызина в «Педагогической психологии», рассматривая этапы усвоения, подчеркивает: «Ученики далеко не всегда смогут сразу запомнить все звенья введенных знаний и все действия, составляющие требуемую деятельность. Вот почему объяснение учителя должно сопровождаться внешней, наглядной фиксацией знаний и формируемой деятельностью» [8, с. 122]. На этапах тренировки и применения опоры служат подсказкой, напоминанием формы, структуры грамматического явления, а также средством предупреждения ошибок. Следовательно, опоры выполняют стимулирующую и направляющую функции, оптимизируя тем самым процесс иноязычного общения. При этом внешняя опора постепенно переходит во внутреннюю форму, становясь компонентом мыслительной деятельности коммуниканта.

Итак, рассматривая опоры в качестве средств информационной поддержки и выделяя среди них грамматические, подчеркнем, что они всегда информативны. Но, как видим, информация, содержащаяся в них, может быть разной степени развернутости: от жеста до достаточно подробной программы действий в той или иной ситуации общения. Одни опоры более конкретны и отражают специфику функционирования речевого материала, другие абстрактны, закодированы и требуют от обучающихся более высокого уровня речемыслительной деятельности. Однако в каждом случае заключенная в опорах информация ограничивает зону поиска, подсказывает пути решения проблемы и помогает организовать деятельность в нужном направлении. Систематизация грамматических опор и раскрытие их сущности не только позволят преподавателям иностранного языка целенаправленно и, следовательно, более эффективно использовать их потенциал в работе со студентами неязыковых профилей подготовки, но и расширят возможности анализа и проектирования процесса иноязычного образования в высшей школе.

Список источников

1. Барбакова Е. В. Методическое понятие опоры в обучении иностранным языкам // Вестник Бурятского государственного университета. 2009. № 15. С. 123-125.
2. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. М.: Просвещение, 1988. 256 с.
3. Бородачев А. В. Сигнальные опоры при обучении некоторым грамматическим явлениям французского языка // Иностранные языки в школе. 1989. № 2. С. 57-60.
4. Колесникова А. И. Методы визуализации при обучении иностранным языкам в неязыковом вузе // Аграрный вестник Верхневолжья. 2017. № 4 (21). С. 152-159.
5. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. М.: ООО «ИТИ Технологии», 2007. 944 с.
6. Отменитова О. М., Цоколь Л. П. О визуальной грамматической очевидности // Вестник Тверского государственного технического университета. Серия «Науки об обществе и гуманитарные науки». 2015. № 1. С. 84-87.
7. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Урок иностранного языка. Ростов н/Д – М.: Феникс; Глосса-Пресс, 2010. 640 с.
8. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология. М.: Издательский центр «Академия», 1998. 288 с.
9. Царькова В. Б. Классификация опор в целях развития речевого умения // Проблемы коммуникативного метода обучения иноязычной речевой деятельности. Воронеж, 1980. С. 15-22.
10. Funk H., König M. Grammatik lehren und lernen. Berlin: Langenscheidt, 1991. 160 S.

GRAMMAR AIDS IN TEACHING THE GERMAN LANGUAGE TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES

Arkhangel'skaya Natal'ya Nikolaevna, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor
Bunin Yelets State University
nat_a_06@mail.ru

The article clarifies the notion of grammar aids. The author systematizes the main types of grammar aids, which are advisable to use in the process of teaching the German language to students of non-linguistic specialties. The essence is revealed, and the examples of schematic, verbal, verbal-schematic and non-verbal aids are given. Particular attention is paid to the specificity of the use and the possibilities of one's own working-out of aids at the deductive and inductive ways of presenting grammar material. The opinion on the performance of stimulating and guiding functions by the aids at all the stages of work on grammar is argued.

Key words and phrases: teaching the German language; grammar aids; schematic aids; verbal aids; verbal-schematic aids; non-verbal aids; SOS model; stimulating function; guiding function.

УДК 378.016:811.133.1

Дата поступления рукописи: 30.09.2018

<https://doi.org/10.30853/filnauki.2018-12-2.46>

Подкасты являются инновационным средством обеспечения качества обучения иностранному языку благодаря аутентичности, доступности, познавательности, многофункциональности, интерактивности, продуктивности, интенсификации самостоятельной работы. В статье рассматриваются возможности интеграции подкастов в учебно-познавательную деятельность по овладению французским языком в условиях неязыкового факультета вуза. Автором описываются дидактические свойства и методический потенциал франкоязычных подкастов. Даются рекомендации по их использованию для формирования и развития умений аудирования и говорения. Предлагаются образцы заданий коммуникативного и творческого типа, направленные на анализ, обсуждение и интерпретацию получаемой информации. Обосновывается целесообразность использования подкастов во внеаудиторной самостоятельной работе студентов.

Ключевые слова и фразы: подкаст; подкастинг; французский язык; аудирование; говорение; учебные материалы; профессиональная языковая подготовка; самостоятельная работа; студенты-международники.

Курских Олег Владимирович, к. филол. н.
Пятигорский государственный университет
oleg.kurskikh@gmail.com

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДКАСТОВ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА В ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ

Слово «подкастинг» появилось в 2004 году. Это неологизм, сочетающий в себе два слова: *ipod* – плеер марки *Apple* и *broadcasting*, означающее «трансляция», «вещание». Впервые его употребил американский журналист Бен Хаммерсли [8]. Подкастинг – это способ распространения в Интернете звуковых файлов (подкастов), которые могут быть в любое время как прослушаны онлайн, так и сохранены на цифровом носителе для дальнейшего использования [6, р. 236]. Подкасты регулярно публикуются на различных сервисах, подписчикам которых они доступны автоматически. Конкурирующая с *Apple* компания *Creative*, выпускавшая плееры *Zen*, пыталась ввести собственный термин для подкастинга – *zencasting*, но он не получил широкого распространения среди пользователей. Впоследствии *Creative* высказала несогласие с расшифровкой термина «подкаст» и предложила свою версию – *personal on demand broadcast* («индивидуальное вещание по требованию») [9].

В 2005 году редакторы Оксфордского американского словаря присудили слову «подкаст» титул «Слово года» (*Oxford Dictionaries' Word of the Year*), так как оно завоевало широкую популярность в повседневном лексиконе и стало частью культуры пользователей. Успех подкастов был связан, прежде всего, с распространением персональных компьютеров, мобильных телефонов, mp3-плееров и развитием Интернета. Появившиеся в дальнейшем технологические новшества, в частности смартфоны, автомобильные аудиоконсоли, смарт-колонки, способствовали росту интереса слушателей.

В 2014 году подкастинг переживает поворотный момент своего развития. Этот год побил все рекорды по скачиванием. Например, подкаст-хостинг *Libsyn* зафиксировал 2,6 миллиардов скачиваний, причем большинство пользователей слушало подкасты на мобильных устройствах. В *iTunes* насчитывалось 285 тысяч подкастов на 100 языках, за год их прослушали более 7 миллиардов раз. Детективный подкаст *Serial* о расследовании убийства американской школьницы скачали более 250 миллионов пользователей. Подкаст получил множество профессиональных премий [7].

Аудитория подкастов продолжает расти. Сегодня все крупные медийные проекты имеют свои собственные подкасты. Американские и британские *Bloomberg*, *Guardian*, *National Geographic*, *Global News (BBC)*,