

Э. М. Муртазина, Э. И. Куликова, Г. Г. Амирова,
Р. В. Батыршина

ПРИНЦИПЫ РАБОТЫ С ГРАММАТИЧЕСКИМ МАТЕРИАЛОМ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ СПЕЦИАЛЬНЫХ ТЕКСТОВ

Ключевые слова: методологические принципы, грамматический материал, научно-технический текст, особенности структуры, психологические особенности восприятия, правила-инструкции пассивной грамматики.

При обучении чтению специальной литературы на английском языке преподаватель должен владеть методологией работы с грамматическим материалом, учитывающей как специфические грамматические особенности построения научно-технического текста, так и психологические особенности восприятия письменной речи обучаемыми.

Keywords: methodological principles, grammar material, scientific and technical text, features of the structure, psychological features of perception, rules-instructions of passive grammar.

When learning to read special literature in English a teacher should master methodology of working with grammatical material, taking into account both the specific grammatical features of the construction of scientific and technical texts, and psychological peculiarities of perception of written language learners.

Стандарты третьего поколения предусматривают при обучении иностранному языку использование компетентностного подхода к языковым проблемам, предполагающего выработку у студентов необходимых навыков в области практического владения иностранным языком как инструментом извлечения информации для решения профессиональных задач; общения на международном уровне, позволяющего жить, работать и продолжать обучение в иноязычной среде [11,12,13].

При обучении чтению специальной литературы на английском языке преподаватель должен владеть методологией работы с грамматическим материалом, учитывающей как специфические грамматические особенности построения научно-технического текста, так и психологические особенности восприятия письменной речи обучаемыми. На кафедре иностранных языков в профессиональной коммуникации КНИТУ в течение многих лет ведется исследование по разработке педагогической системы и оптимизации методологии введения грамматических тем при обучении студентов (в том числе магистрантов и аспирантов) чтению текстов по специальности [1,7,9,14]. Теоретические разработки и экспериментальная проверка их эффективности привели к созданию авторских курсов по технике перевода (Муртазина Э.М., Батыршина Р.В.) и легли в основу упражнений по обучению чтению научно-технических текстов в комплексе учебников для химико-технологических вузов Мифтаховой Н.Х. Разработанные методологические подходы использованы в «Рабочей программе по английскому языку» кафедры иностранных языков в профессиональной коммуникации КНИТУ.

Эффективное обучение чтению связано со знанием процесса чтения как на родном, так и на иностранном языках с опорой на данные физиологии, психологии, психолингвистики, на результаты методических экспериментов. Тренируя

чтение как деятельность, преподаватель должен учитывать следующие методологические положения:

1. Подготовительная устная проработка материала не должна затрагивать содержание текста, иначе в нем ничего не останется для понимания и он потеряет информационную ценность.

2. Объектом контроля чтения должно быть понимание содержания, а не языковой (в том числе грамматический) материал.

3. Первое чтение текста должно осуществляться самими обучаемыми, что создает предпосылки самостоятельного понимания читаемого.

4. Многократное чтение одного и того же текста нецелесообразно. Если содержание текста понятно, то чтение теряет информативную ценность и превращается в простое озвучивание. Повторное чтение оправдано, только если оно направлено на уточнение понимания.

5. Снятие грамматических и лексических трудностей должно носить по преимуществу опережающий характер.

6. Введение нового грамматического материала должно быть системным и соответствовать концентрическому принципу последовательности. Центральное место должны занимать темы, приближающие к интуитивному пониманию смысла читаемого (структура английского предложения, смысловые функции грамматических конструкций, грамматические способы передачи темы, ремы высказывания, формальные признаки основных грамматических явлений).

Для эффективного применения изложенных выше методологических принципов необходимо провести тщательный отбор грамматического материала и определить функциональную значимость каждого из отобранных грамматических явлений для обучения чтению текстов по специальности. Чтение оригинальной специальной

литературы предполагает владение довольно большим количеством грамматических форм, имеющих значительную частотность и распространенность в научной прозе, публицистике, научной литературе. У каждого грамматического явления имеется довольно значительное количество разных признаков, свойств и особенностей. Но не все из признаков, свойств и особенностей имеют одинаковое значение для понимания текстов: знание одних признаков и свойств совершенно необходимо для чтения литературы; другие свойства столь редко проявляются в текстах, что описание их может быть опущено без ущерба для обучения; знание некоторых правил о данном грамматическом явлении может быть необходимо для его употребления, однако понять текст можно и не зная этих правил.

Таким образом, рассматривая любое грамматическое явление, можно выделить из общего объема его признаков, свойств и особенностей только те, знание которых необходимо для чтения и понимания текстов. Эти сведения и должны составлять предмет грамматики для обучения чтению специальных текстов, и различные случаи употребления глаголов *should* и *would*; эмфатические конструкции. Учитывая стилистические особенности английской научно-технической литературы, особое внимание в обучении чтению специальных текстов необходимо уделять таким грамматическим явлениям как страдательный залог; инфинитив и инфинитивные обороты; причастия и причастные обороты; герундий и герундиальные обороты; сослагательное наклонение, условные предложения. Однако при анализе любого грамматического явления особый акцент необходимо делать на смыслообразующей функции порядка слов предложения и различных грамматических структур предложений.

В связи с практической направленностью обучения, фактор потребности в развитии коммуникативных навыков стал ведущим при отборе грамматического материала для каждой отдельной стадии обучения [2]. Такой подход требует введения грамматического явления, которое по ряду причин не может быть объяснено на данном этапе обучения: либо грамматическое явление слишком сложно и потребует большого количества времени для объяснения, либо это единичное явление, которое не подлежит обобщению. В этих случаях такой грамматический материал изучается как лексика, то есть для его презентации и закрепления применяются все те приемы, которые используются при работе над лексикой.

К таким грамматическим явлениям можно отнести, например, в английском языке личные местоимения в объектном падеже, притяжательные местоимения, степени сравнения имен прилагательных *good*, *little*, *bad*.

Другим принципиальным вопросом при обучении грамматике является вопрос о роли и месте правил. Грамматические навыки образуются на основе аналогии, которая является одной из наиболее легких форм умозаключений. Усвоив

определенные единицы, студенты могут строить по аналогии другие им подобные. Основываясь на этом психологическом положении, многие методисты стремятся построить обучение иностранному языку на основе моделей (или структур), отказываясь при этом от использования правил. Однако такой подход к обучению грамматике представляется малообоснованным по следующим соображениям.

Каждая структура (или речевой образец) состоит из определенного числа компонентов, расположенных в последовательности, соответствующей нормам данного языка. Студенты, строя предложения по аналогии, пользуются, как правило, не изолированными словами, а словосочетаниями, синтагмами, входящими в данную структуру. Следовательно, чтобы построить новое предложение по аналогии с известным речевым образцом, студент должен заранее знать все слова в готовой форме, но он не выбирает сам формы слов. Правила и работа по аналогии не исключают, а разумно дополняют друг друга.

Говоря о правилах, необходимо остановиться на их характере. Основным недостатком правил является их громоздкость, сообщение всякого рода исключений, отсутствие указаний на использование правил с целью овладения действиями и грамматическим материалом. Такие правила оказываются бесполезными, если целью обучения является практическое овладение изучаемым иностранным языком. Поэтому правила, во-первых, должны побуждать студентов к действиям с грамматическим материалом, а следовательно, должны иметь характер инструкций к выполнению действий. Во-вторых, они должны применяться лишь в том случае, когда они охватывают собой большую группу лексики. Наряду с правилами-инструкциями на более продвинутых этапах обучения должны использоваться и правила-обобщения. Правила-инструкции указывают студенту, что и как он должен сделать, чтобы образовать или узнать ту или иную грамматическую форму. Эти правила должны быть просты, точны, кратки и четки, поэтому целесообразно формулировать их на родном языке. Правила должны занимать минимальное количество времени, основное время должно отводиться на автоматизацию грамматических явлений, без чего практическое овладение языком невозможно.

Основной трудностью обучения грамматике является овладение способами изменения словоформ, сочетаниями слов в предложении в соответствии с нормами изучаемого языка, то есть овладение операциями, действиями и системой действий, а также выработка определенных автоматизмов. Для преодоления этой трудности необходимо найти наиболее эффективные пути научения студентов грамматическим действиям, составляющим автоматизированные компоненты речевой деятельности. Однако грамматические действия составляют компоненты различных видов речевой деятельности (говорения, аудирования, чтения, письма), а каждому из них присуща своя специфика. При порождении речи замысел

высказывания ясен говорящему, его задача – подобрать необходимую языковую форму, чтобы адекватно передать свои мысли, в противном случае коммуникация может не состояться.

Таким образом, операции и действия, которые студенты должны выполнять в процессе порождения и восприятия речи, прямо противоположны друг другу, а следовательно, и методика обучения различным операциям и действиям, входящим в состав того или иного вида речевой деятельности, будет различной.

Одно и то же грамматическое явление может употребляться как при порождении, так и при восприятии речи, то есть и в продуктивной, и в рецептивной речевой деятельности; поэтому упражнения для научения операциям и действиям с ним могут носить и репродуктивный и рецептивный характер.

Умение говорить предполагает автоматизированное владение грамматическими навыками. Автоматизация достигается путем многократного повторения одних и тех же действий с определенным грамматическим материалом. Однако, как доказывают психологи, вне зависимости от степени автоматизации навык предполагает самостоятельность действий [3, 6]. Это значит, что говорящий в различных ситуациях может употреблять усвоенную им структуру, а различие в ситуациях предполагает различную лексическую наполняемость структур. Если студент употребляет заученные структуры в готовом виде, нельзя говорить о грамматическом навыке, так как усвоение готовых речевых единиц безотносительно к их уровню (уровень слова, уровень словосочетания, уровень предложения) происходит так же, как и усвоение лексики.

Грамматический навык основан на обобщении, но вырабатывается он в определенных словарных границах, на определенном лексическом материале при работе с достаточным количеством такого материала.

Л.В. Щерба говорил, что должны существовать различные грамматики: одна – для обучения умению говорить, другая – для чтения. Особенностью пассивной грамматики, грамматики для чтения он считал то, что по ней должны изучаться формальные признаки явлений, которые учащиеся должны заметить, узнать, а затем уже соотнести указанную форму с соответствующим значением [15].

Чтение как коммуникативный процесс ставит перед читателем следующие задачи: опознать графическую форму морфем, слов, предложений и воспринять выраженный в них смысл. Путь обучения пассивной грамматике должен повторять этот коммуникативный процесс, а именно, описание явления пассивной грамматики должно проводиться от формы (точнее от ее признаков) к раскрытию его содержания, а упражнения должны быть направлены на выработку автоматизма узнавания этих признаков и соотношения их с соответствующим значением [14].

Правила-инструкции пассивной грамматики существенно отличаются от правил-инструкций активной грамматики. В правилах пассивной грамматики необходимо указание на признаки, по которым можно узнать то или иное явление. Например, сочетание вспомогательного глагола *tobe* в прошедшем времени (*was, were*) с другим глаголом с окончанием *ing (reading)* является признаком временной формы *PastContinuous*. Глаголы в *PastContinuous* выражают прошедшее действие в его развитии и в русском языке соответствуют глаголам несовершенного вида в прошедшем времени.

Правило-инструкция не только указывает на форму и содержание грамматического явления, но должно также в логической последовательности излагать те умственные действия, которые должен выполнить студент, чтобы узнать и понять грамматическое явление в тексте, то есть правило-инструкция должно представлять собой алгоритм. Например, для того чтобы обучить студентов умению узнавать в тексте сложное дополнение (даже в том случае, если это грамматическое явление усвоено уже в устной речи), правило формулируется следующим образом:

Если за вводными глаголами (*toknow, towant, towish, toexpect, totell*) идет существительное или местоимение с последующим инфинитивом (*Weexpectthemtoarrivetomorrow*), местоимение *them* означает действующее лицо или предмет, а инфинитив *toarrive* – действие, которое это действие или предмет совершает (Мы думаем, что они придут завтра).

Упражнения для формирования рецептивных грамматических навыков должны быть направлены, в первую очередь, на выработку автоматизмов, помогающих вычленивать, узнать признаки данного грамматического явления, во-вторых, сформулировать определенные стереотипы, которые помогают антиципировать (предвосхищать) грамматические явления при чтении [9,10].

Восприятие и переработка грамматической информации, заложенной в специальном тексте, требует от читающего владения суммой правил об узнавании и различении грамматических признаков, используемых в текстах. Все эти правила носят аналитический характер, а сумма таких правил составляет систему алгоритмов анализа (восприятия) письменной речи, поскольку с точки зрения теории информации чтение представляет собой рецептивный вид речевой деятельности. Эти правила по своей направленности существенно отличаются от правил образования грамматических форм и предложений и не могут быть заменены последними, поскольку правила образования предложений (репродукция) носят синтезирующий характер.

Учитывая это, необходимо иметь в виду, что в грамматическом правиле для обучения чтению должны быть:

- приведены четкие признаки грамматического явления,

- даны указания на то, как отличить данное явление от сходных с ним омонимичных явлений,

- даны разъяснения о значении этого явления.

Данная методология работы с грамматическим материалом может быть использована при обучении чтению любых специальных текстов. Аналогичные подходы легли в основу упражнений по обучению чтению текстов в учебном пособии для студентов, обучающихся по специальности «Социальная работа» [5,6].

Таким образом, в процессе формирования грамматических навыков следует опираться на коммуникативность обучения, что способствует ускоренному формированию практических навыков, а также формированию учебной группы и отдельно личности; следует представлять сложные грамматические явления в упрощенном виде; избегать излишней терминологии. Упражнения должны быть доступными, увлекательными, не слишком простыми и не слишком трудными, что вызывает интерес и мотивацию у учащихся.

Литература

1. Булатова, И.М. // *Вестник Казан. технол. ун-та.* - №3. – С. 407-415 (2011).
2. Вайсбурд, М.Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке. – М., 2001, - 148 с.
3. Зимняя, И.А. Лингвopsихология речевой деятельности / И.А. Зимняя // М.: Модэк, 2001. - 432с.
4. Мифтахова, Н.Х., Муртазина Э.М. Профессиональный английский язык социального работника. Часть 1,2: Учебное пособие. - Казань: ЗАО «Новое знание», 2006.
5. Мифтахова, Н.Х. Английский язык для химико-технологических вузов: Часть 1,2. Учебник для I-II курсов. Москва: «Высшая школа», 1981.
6. Мифтахова, Н.Х. // *Вестник Казан. технол. ун-та.* - 2010. - № 3. – С. 436-443.
7. Муртазина, Э.М. Реализация компетентного подхода в формировании конкурентоспособного специалиста средствами иностранного языка / Э.М. Муртазина, Р.В.Батыршина, З.С.Сергеева // *Актуальные проблемы качества и конкурентоспособности товаров и услуг. Тезисы докладов Всероссийской научно-практической конференции* (22-23 марта 2012 года). – ГТТИ, Набережные Челны: 2012. – С.301-304.
8. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка / Департамент современных языков. - Страсбург: CUP; М.: МГЛУ, 2003. – 256с.
9. Романов, Д.А. *Вестник Казан. технол. ун-та*, 14, 22, 350-352 (2011).
10. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс Пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. — М.: АСТ: Астрель, 2008.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 140400 «Электроэнергетика и электротехника» (квалификация (степень) «магистр»).- 2009.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 080200 «Менеджмент» (квалификация (степень) «магистр»).- 2009.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 222000 «Инноватика» (квалификация (степень) «магистр»).- 2009.
14. Шимановская, Л.А. // *Вестник Казанского технологического университета.* № 3; Федеральное агентство по образованию, Казан. гос. технол. ун-т. – Казань: КГТУ, 2010. – С. 450-457.
15. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В.Щерба. – М.: «КомКнига», 2007

© Э. М. Муртазина – канд. пед. наук, доц. каф. иностранных языков в профессиональной коммуникации КНИТУ, murel@inbox.ru; Э. И. Куликова – ст. препод. той же кафедры; Г. Г. Амирова – канд. пед. наук, доц. той же кафедры; Р. В. Батыршина – ст. препод. той же кафедры