

УДК 373.5.016.802.0

ББК 74.261.7 Англ

Д 40

Б.М. Джандар

Особенности обучения грамматической стороне английской устной речи учащихся национальной (адыгейской) школы

(Рецензирована)

Аннотация:

Целью данной статьи является раскрытие особенностей формирования грамматического навыка у учащихся национальной школы.

Ключевые слова:

Адыгейско-русское двуязычие, интерференция, языковые явления, грамматический навык, иностранный язык, лингвистический опыт.

В современных условиях развития нашего общества в национальных регионах РФ повышается значимость обучения не только родному и русскому языку, но и иностранным языкам. Основной целью обучения иностранному языку в средней школе является развитие личности школьника, способной и желающей участвовать в межкультурной коммуникации на изучаемом языке. Средством для достижения главной цели является усвоение языкового материала.

Обучение иностранным языкам в национальной (адыгейской) школе проходит в условиях национально-русского двуязычия. В связи с этим процесс овладения иностранным языком испытывает влияние со стороны речевых механизмов на родном и русском языках. Русский язык в национальных (адыгейских) школах рассматривается:

- 1) как фон общения на уроках иностранного языка;
- 2) как возможная опора при усвоении нового языкового материала;
- 3) как источник положительного и отрицательного влияния на процесс усвоения иностранного языка.

Для определения характера трудностей формирования навыков владения грамматическими явлениями английского языка в национальной школе следует рассматривать их в сравнительном плане с аналогичными явлениями русского и адыгейского языка. Расхождения в грамматических явлениях русского, английского и адыгейского языков являются

причиной многочисленных ошибок, обусловленных интерференцией речевых грамматических навыков родного и русского языка и трудностями овладения грамматическим материалом английского языка. Так, при осознании грамматической категории множественного числа английских существительных правильным будет опора на родной (адыгейский) язык. А при введении страдательного залога английского языка следует опираться на русский язык. В русском и английском языках глаголы имеют форму страдательного залога. В русском языке морфологическим показателем страдательного залога служит аффикс *-ся*, присоединяемый к глаголам действительного залога, или же формы страдательных причастий, образуемые от переходных глаголов с помощью суффиксов *-м-, -н-, -нн-, -т-* в сочетании с личными формами глагола *быть*. При этом существительное, обозначающее лицо или предмет, являющееся субъектом действия, принимает форму творительного падежа. Например:

Письмо было написано Таней.

В английском языке страдательный залог выражается аналитическими формами, состоящими из форм глагола *to be* и причастием II спрягаемого глагола. Например:

This house was built by my grandfather.

Страдательный оборот в адыгейском языке возможен лишь в крайне ограниченном числе случаев, лишь тогда, когда смысловой субъект в предложении не является членом общества. Например:

Машинкэм тхьльыпӀэр дэгъоу хеуты – (действительный залог)

(Машинка бумагу хорошо печатает – словный перевод)

ТхьльыпӀэр МашинкэмкӀэ дэгъоу хэутыгъ

Бумага машинкой хорошо напечатана, но такое предложение как

Пшьашьэм сурэтыр дэгъоу ешы – Девочка хорошо рисует картину – не может быть построено по образцу страдательного, так как настоящий страдательный залог не может быть выражен существующими формами адыгейского глагола [3]. По этой причине мы считаем целесообразным осуществлять осознание грамматического явления «страдательный залог» с помощью средств русского языка. Единственно правильным в этом случае будет использование примеров на русском языке. Но при этом следует показать, что функционирование форм страдательного залога в речи совершенно различно. Если английский язык предпочитает использование формы пассива в предложениях, где лицо или предмет в функции подлежащего испытывает на себе чье-либо воздействие, то русский язык в подобной ситуации чаще использует форму действительного залога с прямым объектом, оформленным винительным падежом в позиции перед сказуемым: ср.

This long bridge was built by the workers of our factory last year.

Этот длинный мост построили рабочие нашего завода в прошлом году.

Но следует также учитывать еще и другой методический фактор: является ли соответствующее структурное средство освоенным учащимися и на какой ступени освоенности оно находится: на уровне знаний или навыков.

Известно, что языковые явления на уровне знаний не оказывают интерферирующего влияния при усвоении соответствующих грамматических явлений иностранного языка, следовательно, интерферирующее влияние при формировании навыков на третьем языке будут оказывать только сами навыки, ибо при этом действия с этими явлениями считаются освоенными, автоматизированными и степень осознанности при их функционировании сведена до минимума. В этом случае существует возможность для переноса этих навыков на иные сходные явления в других речевых действиях, и даже на неродном языке. При действиях с этими

языковыми явлениями есть основание говорить о «языковом чутье», т.е. умении пользоваться языковыми средствами, соответствующими данной ситуации, без обращения к знаниям о языке.

Говоря о влиянии русского и родного языков на усвоение английского языка в национальных школах, следует отметить, что влияние русского языка на изучаемый иностранный возрастает в старших классах, потому что учащиеся все больше овладевают русским языком [2].

Успешное обучение третьему языку возможно, когда учитель знает трудности, специфичные для данной национальной аудитории. Наиболее сложной грамматической категорией для учащихся адыгейской школы является глагольная система английского языка, существенно отличающаяся от видо-временной системы русского и адыгейского языков. Для того, чтобы постичь языковую культуру народа, язык которого ученик изучает, ему следует уяснить для себя, что у всех народов, в том числе и у англичан, действия, о которых они говорят, совершаются в трех реальных временных планах: в настоящем (the Present Time), в прошедшем (the Past Time) и в будущем (the Future Time). Соответственно, в некоторых языках, например, в русском и адыгейском, существует 3 грамматические формы глагола для обозначения действия в настоящем, прошедшем и будущем (пишу, писал, буду писать или напишу; сэтхы, стхыгъэ, стхышт). В английском языке совершение действия в 3х временных планах может выражаться 16 грамматическими формами глагола (tenses), которые передают действия в настоящем времени (the Present Tenses), в прошедшем (the Past Tenses), в будущем (the Future Tenses) и в будущем с точки зрения прошедшего (The Future in the Past Tenses). Каждый из этих четырех временных планов в зависимости от характера протекания действия включает в себя формы Indefinite, Continious, Perfect и Perfect Continious.

В русском языке характер протекания действия передается не глаголом-сказуемым, а с помощью обстоятельств времени, т.е. лексически. В отличие от русского языка, в английском языке характер протекания действия передается особыми формами глагола (tenses), поэтому об-

стоятельственные слова в английском предложении могут не употребляться.

She writes

She is writing

She has been writing since morning

Формирование грамматического навыка, как известно, осуществляется в три этапа:

1. Этап презентации и объяснения нового грамматического явления и первичного выполнения грамматического действия.

2. Этап формирования грамматических навыков в тренировочных грамматических пред-речевых и условно-речевых упражнениях.

3. Этап использования грамматического явления в различных видах и формах речи.

Целью первого этапа является понимание семантики и способов построения структуры, т.е. уяснение ее элементов, способов их сочетания и порядка их расположения. По мнению психологов, наиболее рационально подавать ориентиры «во внешней материализованной форме». Более надежной является графическая а не звуковая форма ориентировки. Графические зрительные ориентиры более устойчивы и их последовательность в пространстве более наглядно ассоциируется с временной последовательностью элементов в потоке речи. Письменное предъявление речевого образа наиболее целесообразно на старшем этапе обучения. Эта форма не противоречит принципу устно-речевой основы обучения, т.к. письменная фиксация образа является лишь дополнительной зрительной опорой, необходимой при устной работе на последующем этапе.

Целью подготовительной стадии, по единодушному мнению психологов, является сознательное усвоение способов конструирования действия из элементов. В том случае, если необходима работа над особо трудными элементами, рационально извлекать как отдельно, так и в общей структуре.

Так, в работе над структурами в *Passive Voice* (страдательный залог) у учителей адыгейской школы возникает необходимость работы над нестандартным причастием II. При этом употребление и усвоение неправильных глаголов представляет наибольшую трудность. Ученики испытывают затруднения в выборе той или иной формы любого смыслового глагола. Типичной является такая ситуация: делая сообщение по теме, учащийся вдруг замолкает

как раз тогда, когда ему нужно употребить ту или иную форму неправильного глагола. Поэтому на подготовительной стадии следует повторять формы неправильных глаголов и проводить устные упражнения с целью снятия трудностей при последующей работе и предупреждения возможных ошибок.

Нельзя ради экономии времени отказаться от ориентировочно-подготовительной стадии. Она занимает всего 5-10 минут, однако способствует более глубокому, сознательному усвоению материала путем создания ассоциаций между новыми и уже известными структурами, что немаловажно для их удержания в памяти.

Соблюдение принципа ограниченного количества трудностей, преодолеваемых учащимися за один раз, требует, чтобы в речевом образе, содержащем новое грамматическое явление, все другие его компоненты – структура предложения, лексика были хорошо известны учащимся.

Вторым компонентом этого ознакомительного этапа является осмысление учащимися нового грамматического явления. Осмысление имеет место уже в процессе восприятия, т.е. при предъявлении образца. Оно носит интуитивно-обобщенный и, следовательно, неточный характер. Понимая смысл образца в целом, учащиеся лишь догадываются о значении нового грамматического явления и способах его образования.

Опираясь на первичное, иногда не совсем точное понимание значения грамматического явления, содержащегося в образце, учитель с помощью класса формирует правило, поясняющее образец, и вносит ясность относительно способов образования и особенностей употребления данного явления в устной речи, сопоставляя его с аналогичным явлением в родном и русском языках. Правило «инструкция» создает предварительную ориентацию, основу для выполнения грамматического действия. Для несложных грамматических явлений достаточно ограничиться сообщением такого правила.

Иначе обстоит дело при создании ориентировочной основы в употреблении сложных грамматических явлений, изучаемых в старших классах, таких, как *Present* и *Past Perfect Continuous*, *Present Perfect Passive* и др. В этом случае необходимо сообщение краткого алгоритма

выполнения грамматических действий, отдельными этапами которого могут быть Participle I, II, выбор вспомогательного глагола.

Ознакомительный этап завершается первичным, часто неумелым выполнением грамматического действия по образцу и правилу. Содержание подготовительного этапа составляет «сознательное, но неумелое выполнение» грамматического действия сначала в языковых упражнениях, если грамматическое явление сложно по своему образованию и употреблению.

Основной целью следующей стадии автоматизации является обучение слитному выполнению речевого действия в темпе, близком к естественному темпу говорения. На этом этапе учащиеся должны не просто манипулировать изучаемым материалом (подставлять, трансформировать один вариант в другой, как это предполагают Р. Ладо и другие методисты), а выполнять речевые действия, характерные для естественной речи, возражать, соглашаться, подтверждать, спрашивать, переспрашивать и т.д. Грамматические действия, подлежащие освоению, должны быть заложены в определенной последовательности в системе упражнений, т.е. следовать от простого к сложному. Каждая серия упражнений должна быть объединена темой. Однако, как показывает практика, при подаче стимулов перескакивают с одного факта на другой. Это затрудняет речевую реакцию, т.к. исключает фактор догадки посредством содержания плана.

Исследования закономерностей становления грамматических навыков в родном языке показало, что овладение обобщенным, гибким навыком может быть достигнуто только в результате обрастания грамматических форм все большим количеством связей с фактами действительности, благодаря чему и развивается отвлечение [1].

Автоматизацию в речи грамматического материала нужно начинать с ситуаций, которые использовались на предыдущей стадии. Это позволит исключить лексические трудности. После того как исчерпаны использованные ситуации, учащимся следует предлагать новые ситуации, однако их тематическая лексика должна быть уже повторена.

Если «жизненный смысл» иностранного языка заключается прежде всего в овладении

им как средством общения, то применительно к конкретным языковым явлениям значимость изучаемого явления определяется его ролью в процессе коммуникации. В специальной литературе имеются указания на то, что, если при обучении иностранному языку учащийся многократно осознает факт срыва коммуникации или ощущает опасность нарушения коммуникации в результате неправильного оперирования языковыми формами, эффективность обучения этим языковым формам повышается [4].

Процесс обучения грамматическим явлениям необходимо организовать таким образом, чтобы учащийся, выполняя учебно-речевые действия, получал информацию о правильности или неправильности использования изучаемого грамматического явления не через указание «нет ошибки – есть ошибка», а в результате того, что коммуникативный эффект, связанный с употреблением данного грамматического явления, либо достигается (как результат правильного употребления), либо не достигается (из-за совершения ошибки). Однако такая организация учебного процесса возможна при отработке не всех грамматических явлений. Данное явление объясняется тем, что функциональная нагрузка различных морфологических категорий в процессе коммуникации неодинакова. Одни категории являются активными носителями смысла, поскольку они отражают разного рода свойства, связи и отношения внеязыковой действительности; такие категории называются номинативными или синтагматически необусловленными. Другие категории практически не несут информации и реализуют свои значения только в синтаксических связях; они называются синтаксическими или синтагматически обусловленными.

Номинативные грамматические явления обладают преимуществами по сравнению с синтаксическими с точки зрения осознания их значимости в процессе коммуникации. И поэтому обучаемый больше «ценит» номинативные явления. Но эти преимущества являются лишь потенциальными, ибо условия обучения таковы, что, несмотря на полученную на этапе введения информацию о непосредственной коммуникативной ценности того или иного языкового явления, деятельность обучаемого при выполнении тренировочных упражнений ориентирована лишь на обеспечение правиль-

ности оперирования данным явлением без соотнесения с возможным коммуникативным результатом. Это происходит потому, что нарушение коммуникации при выполнении традиционных упражнений исключено заданным содержанием, которое известно всем участникам учебного процесса. Заданность содержания и позволяет учителю исправлять допущенную ошибку без всякого уточнения содержания высказывания обучаемого. Более того в результате использования такого приема обучения коммуникативная значимость грамматических явлений затушевывается.

Для целенаправленного воздействия на осознание обучаемыми коммуникативной значимости грамматических явлений необходимы специальные упражнения.

Подводя итог, отметим, что для эффективной организации процесса формирования грамматического навыка в условиях адыгейско-русского двуязычия должен учитываться лингвистический опыт учащихся в русском и ады-

гейском языках и особенности учебного материала. Упражнения должны быть вариативными в зависимости от особенностей стимулов и опор, с помощью которых они выполняются, они должны быть эффективными и экономичными, преимущественно ситуативными.

Примечания:

1. Белоусов В.Н. Сосуществование языков в условиях двуязычия и многоязычия / В.Н.Белоусов.// Формирование и развитие национально-русского и русско-национального двуязычия в школах РСФСР. – М., 1990.
2. Салиева М.Д. Особенности учета русского языка при обучении английскому языку в школах с узбекским языком обучения / М.Д. Салиева. – М., 1977.
3. Яковлев Н. Грамматика адыгейского литературного языка / Н.Яковлев, Ф.Ашхамаф, – Л., 1941. – 433с.
4. Mac Donough S. Phycology in Foreigh Language Teaching / S.Mac Donough. – L., 1992.