

Т.С. Серова

Пермский национальный исследовательский политехнический университет

ОТБОР И ОРГАНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ГРАММАТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ЯЗЫКА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ

Раскрываются проблемы отбора и организации средств грамматики предложения в немецком языке с учетом функций в потенциальном и реализованном аспекте при обучении чтению, особое внимание обращается на системный и функциональный подходы при отборе и дидактической организации средств грамматики в тесной связи с лексикой, а также описываются основные принципы и схемы как средство представления системы грамматических средств.

Грамматические средства, функции, чтение, системный подход, схема, модели, грамматика предложения, принципы, грамматико-лексическое поле, грамматическое упражнение, корпус текстов.

Существуют различные подходы к отбору и организации грамматических средств для обучения чтению, при этом учитываются в первую очередь принципы частотности и необходимости тех или иных грамматических явлений, а также ряд важных критериев.

Уже в 70-е годы, развивая теоретические позиции Л.В. Щербы и З.М. Цветковой, ряд методистов выдвигает и обосновывает требование системно-структурной, концентрированной организации грамматического материала для обучения чтению (В.Н. Богородицкая, А.Н. Аксютин, Т.А. Абрамкина, А.Г. Решетов и др.). Под концентрированной организацией грамматического материала понимается одновременное изучение ряда однородных явлений, рассматриваемых в качестве элементов системы [1. С. 433].

А.Г. Решетов, опираясь на требование, выдвинутое З.М. Цветковой, о том, что необходимо при введении грамматического материала объяснить явление в целом, охватывая сразу (в системе) все основные случаи употребления той или иной формы [2], разрабатывает для условий неязыкового вуза системный подход на примере введения и закрепления видовременных форм английского глагола [3]. Большое внимание в условиях структурно-системной концентрированной организации грамматических средств уделяется использованию схем и моделей (И.В. Рахманов, Г.С. Сухобская, А.Ф. Тихонова, Ю.Н. Кулюткин, М.М. Гохлернер, Л.П. Малишевская и многие другие).

Отбор и организация грамматических средств всегда основывались прежде всего на лингвистически описанную грамматику, а затем, чтобы реализовать принцип частотности, на грамматику речи, т.е. многочисленные тексты.

Поэтому, чтобы отобрать и организовать грамматику для чтения, нужно не только переработать и приспособить лингвистически описанную грамматику, но и, как нам представляется, очень важно соотнести ее с грамматикой, функционирующей в корпусе текстов, предназначенных для обучения чтению.

Нами была принята и использована такая последовательность отбора дидактической системы грамматики для обучения профессионально-ориентированному чтению: 1) анализ и изучение лингвистически описанной системы грамматики; 2) составление на этой основе предварительной дидактической системы грамматики; 3) сопоставительное изучение предварительной дидактической системы грамматики с системой грамматических средств в речи, в многочисленных текстовых материалах; 4) составление окончательного варианта дидактической системы грамматики; 5) отбор всех контекстов, представляющих систему грамматики текстов.

Такая последовательность отбора дидактической грамматики как системы грамматических средств для учебных целей обусловлена еще и функциональным подходом к отбору. Если учесть, что «функция языковой единицы – это ее способность к выполнению определенного назначения, потенциал функционирования (в “свернутом виде”), и вместе с тем реализация этой способности, т.е. результат, цель функционирования» [4. С. 29], то первый принадлежит системе языка и выявляется на первом и втором этапах в указанной нами выше последовательности, а второй – речи и выявляется на трех последних этапах.

Вычлененные А.В. Бондарко потенциальный и целевой аспекты функций заставляют нас обратить внимание прежде всего на то, как должен изучаться и описываться тот и другой аспекты. Потенциальный аспект связан прежде всего с грамматическим описанием в направлении от формы к значению, от средств к функциям [4. С. 31]. А целевой аспект функций может изучаться как от формы к значению, так и от значения к форме.

Для отбора и организации с учебными целями системы грамматических средств важно было учитывать отличия функций грамматических единиц от их значения в понимании А.В. Бондарко.

Значение грамматической формы включается в понятие языкового строя, относится к системно-категориальному аспекту языка и не включает того, что исходит от контекста и речевой ситуации. Значения языковых единиц являются относительно замкнутой системой с ограниченным числом элементов.

Функция же – это цель употребления языкового средства или комплекса средств, выходящая за пределы языка, она связывает значения и внеязыковые цели общения, предполагает взаимодействие формы и ее окружения. Функции в отличие от значений представляют собой незамкнутую систему.

При этом важно и то, что значение и функция в ее потенциальном аспекте, как указывает А.В. Бондарко, имеют более тесную связь и могут переkreщиваться. И наконец, если «живой процесс функционирования осуществляется в речи, однако правила и типы функционирования языковых единиц относятся к системе и норме языка, к языковому строю» [4. С. 39].

Если представить себе процесс чтения текста обучаемым, то можно сказать, что он встречается прежде всего в тексте с функциями как достигнутыми целями. Но они будут им восприняты таковыми, если в сознании у обучаемого сформированы функции-потенции и значения тех или иных грамматических средств. Эти значения он осмысливает в процессе соотнесения взаимодействующих структур и функций единиц разных аспектов и уровней языка и приходит к выявлению смысла конкретного отрезка текста.

Коммуникативная цель обучения грамматике выдвигает основное требование при отборе, чтобы грамматический материал был ограничен и достаточен для пользования языком как средством общения в условиях чтения. На это указывал в свое время Л.В. Щерба [5. С. 101–103], подчеркивая, что методика обучения пассивному владению иностранным языком людей грамматически образованных требует начинать с суммарного изучения грамматики, и грамматику надо брать самую краткую, легко обозримую.

Чтобы реализовать системный подход к отбору и организации грамматических средств, необходимо при организации дидактической грамматики выстраивать различные схемы глобальных макросистем, а также схемы локальных микросистем грамматических средств, учитывая в них значения и потенциальные функции каждого элемента.

При этом возникает весьма важный вопрос, на основе чего и вокруг чего должна строиться схема глобальной макросистемы грамматики для учебных целей, чтобы она была самой краткой и легко обозримой для грамматически грамотного на родном языке студента.

Так, И.В. Рахманов [6. С. 28], говоря о модели языка, называет ее абстрактной потенциальной типовой минимальной коммуникативной единицей, условным обозначением особо формально выраженного взаимоотношения между субъектом и предикатом в предложении, относя к предикату сказуемое и относящиеся к нему члены предложения. Характер сказуемого и относящихся к нему членов предложения становится основанием для различения моделей, которые стоят за набором отдельных слов предложений текста, образуя определенную структуру. «При обучении чтению важно, – как отмечал И.В. Рахманов, – чтобы учащиеся видели за набором отдельных слов,ковым им прежде всего представляется воспринимаемое зрительно предложение, определенную взаимозависимость этих слов» [6. С. 31].

Итак, если принять предложение как коммуникативную единицу в составе целого связного текста в качестве микросреды, в которой функционируют грамматические средства, и учесть большое значение сказуемого как центра, то становится очевидной необходимость первой глобальной схемы «Грамматика предложения немецкого языка» (рисунок), равно как и английского, французского языков.

Данная схема составлена на основе лингвистически описанной системы грамматических средств. В этой схеме представлены способы выражения синтаксических связей: местоположение членов предложения, союзы, предлоги и наборы структурно-семантических вариантов моделей подлежащего, определения, сказуемого, дополнения и обстоятельств.

Глобальная схема, представляющая грамматику немецкого предложения, необходима для организации грамматических средств сразу в нескольких направлениях в процессе обучения чтению как речевой деятельности:

1) такая схема, вся ее верхняя часть, ориентирует на предложение текста и составляющие его элементы, местоположения их в разных типах предложений;

2) эта схема предлагает структурно-семантические наборы всех потенциальных грамматических и лексико-грамматических средств выражения членов предложения как его важных элементов;

3) она становится основой анализа всего корпуса текстов на предмет: а) выделения наиболее частотных средств грамматики, используемых в предложении в качестве того или иного члена предложения; б) составления локальных схем частотных и информативно значимых грамматических средств, выражающих систему немецкого сказуемого, дополнения и других членов предложения;

4) схема является основой составления окончательного варианта дидактической системы грамматики немецкого предложения;

5) схема служит составлению лексико-грамматических функциональных полей времени, пространства, качества с обязательным учетом реализованных в текстах функций, а не только значений тех или иных средств выражения этих полей;

6) схема также становится источником выявления тех грамматических средств, которые не только частотны, информативно значимы, но и многофункциональны в предложениях разного плана, например, инфинитив глагола с частицей *zu*, распространенное определение и другие.

Остановимся кратко на каждом из этих направлений организации грамматических средств и схематическом их изображении.

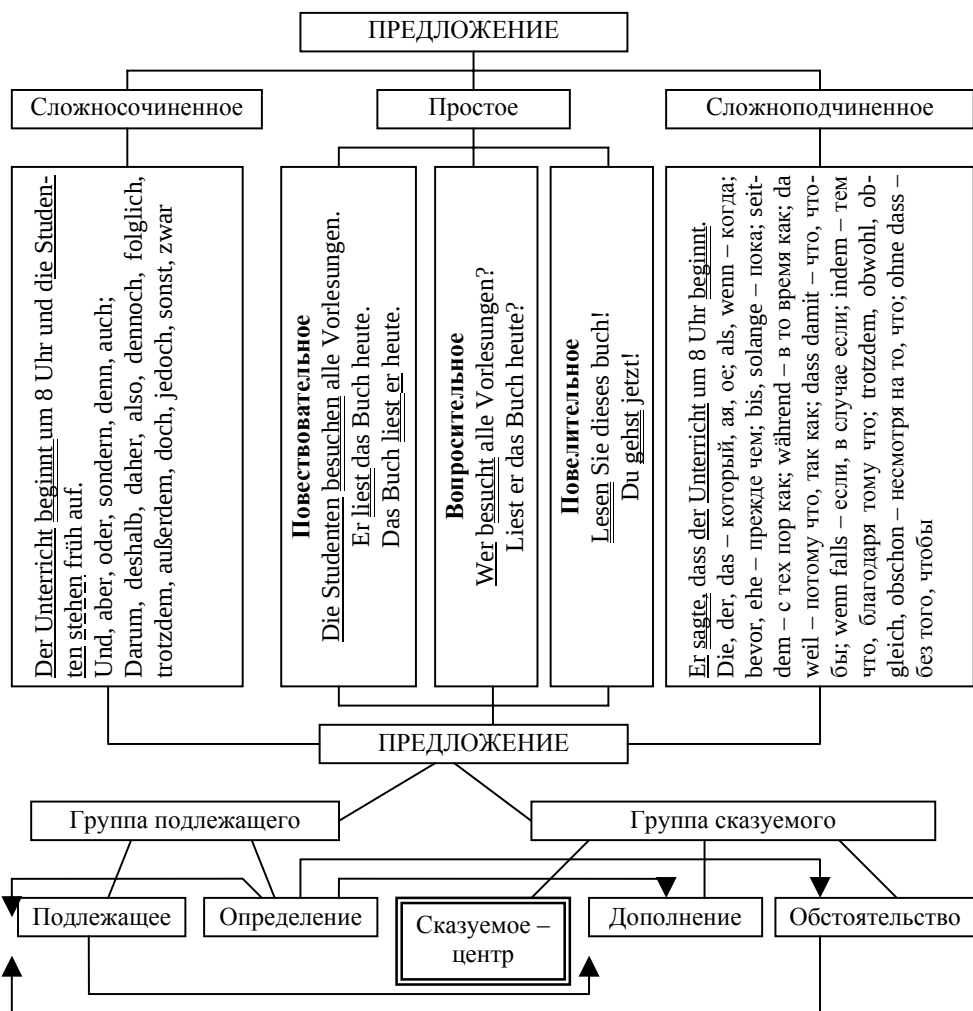


Рис. Грамматика предложения немецкого языка

Логико-семантическим ядром предложения называется сказуемое, а отсюда и под логико-семантическим минимумом предложения понимается сказуемое как носитель валентности и связанные с ним в смысловом отношении члены предложения [7. С. 11]. Глагол-сказуемое всегда что-то сообщает о подлежащем, дополнения и обстоятельства распространяют, конкретизируют это сообщаемое. Определение дает характеристику представленных в тексте существительными объектов, предметов, явлений.

Однако при обучении чтению необходимо учитывать прежде всего развитие умения видеть логико-грамматическое ядро предложения, а именно подлежащее и сказуемое вместе, так как именно на них основывается то за-

конченное, самостоятельное в коммуникативном отношении сочетание слов, которое делает предложение относительно самостоятельной единицей.

О.И. Москальская [8. С. 70] считает, что наиболее удачной и оптимальной методикой анализа микротекста, большого по объему предложения, с целью исследования смысловых отношений между предложениями является нормализация (канонизация) формы текста, т.е. приведение всех синтаксических структур к элементарно простым предложениям с субъектно-предикатной структурой. Такая методика нам представляется очень эффективной при формировании навыка проникать в смысловые отношения между предложениями, дробить порции информации большого предложения, абзаца, углубляясь тем самым в смысловое содержание отрывка.

Вторая часть глобальной схемы грамматики немецкого предложения дает возможность видеть и представлять как самостоятельные схемы средств выражения всех членов предложения с учетом их значений и потенциальных функций. Такие локальные схемы важны для организации грамматических и лексико-грамматических средств.

Для процесса отбора необходимо использовать всю глобальную схему, поместив в специальной таблице все данные по горизонтали, а названия и номера текстов – по вертикали. Весь корпус текстов обследуется с целью выявления частотности как типов предложений, так и всех средств выражения членов предложений.

Для составления окончательных вариантов локальных схем выражения грамматическими и лексико-грамматическими средствами системы немецкого сказуемого, подлежащего, дополнения и других членов предложения необходимо изучить и выявить информативно значимые, а не только частотные явления, т.е. выявить их информативную нагруженность в предложениях. С этой целью важно обследовать каждое предложение на предмет ремы, нововой, неизвестной информации по сравнению с предыдущим предложением и отметить, что в нем выражает рему. Как показали наши исследования, от 60 до 78 % предложений текстов в зависимости от темы характеризуются тем, что рема в них выражена сказуемым с относящимися к нему дополнением или различными обстоятельствами, и соответственно от 20 до 40 % случаев – это когда рема выражена подлежащим с относящимся к нему определением.

И уже на основе всей проделанной работы по изучению частотности и информативной значимости языковых средств составляется окончательная схема дидактической системы грамматики немецкого предложения, глобальная по значению и охвату лексико-грамматических средств, многоярусная по структуре представленности этих средств и полифункциональная по своим целям ее использования в учебном процессе.

Анализируя корпус текстов и отбирая частотные и информативно значимые грамматические средства, мы шли по пути от смысла предложения и целого текста к форме и значению отдельных грамматических явлений и снова к смыслу.

Спираясь на глобальную дидактическую систему грамматики немецкого предложения, мы составляли схемы отдельных функциональных грамматико-лексических полей, а именно времени, пространства, качества, количественности, но обязательно с учетом реализованных в текстах функций тех или иных средств выражения этих полей.

Итак, для того, чтобы составить, например, грамматико-лексическое поле временных отношений, необходимо было обратиться и к формам конкретных языковых средств этого поля, изучить их значение и употребление.

Как отмечает А.В. Бондарко, «общие семантические границы данного поля определяются на семантической основе, но структура поля определяется в результате анализа конкретных языковых средств – грамматических категорий (как единства содержания и выражения), грамматических форм и конструкций, лексических средств и т.п.» [4. С. 42].

К системе языковых средств, выражающих грамматико-лексическое поле времени, мы отнесли вслед за Е.В. Гулыгой и Е.И. Шендельс пять групп: 1) временные формы глагола, являющиеся универсальным и обязательным средством; 2) союзы придаточных предложений времени; 3) наречия времени; 4) существительные с предлогом и без предлога со значением времени; 5) прилагательные со значением времени; 6) обособленные причастные обороты. Все средства, начиная со второго, более или менее факультативны, они лишь «кооперируют с глагольными формами» [9. С. 43].

К грамматико-лексическому полю количественных отношений (или полю числа у Е.В. Гулыги и Е.И. Шендельс) мы отобрали следующие группы языковых средств: 1) существительные в единственном или множественном числе; 2) прилагательные и причастия с существительными в сочетании (*niedrige Kostbarkeit*); 3) спрягаемые глаголы в форме множественного числа; 4) числительные; 5) количественные местоимения (*sämtliche, mehrere, viele, einige, manche, wenige, ein paar, beide, keine*); 6) личные местоимения множественного числа; 7) имена собирательные. Центр поля занимают формы числа существительных, а все остальные средства взаимодействуют с ними, подчинены им. Каждое из этих средств привносит свое значение, и без них нельзя было бы выразить четко и полно количественные отношения. Следует обратить внимание на существительные – числительные, такие как *das Dutzend, das Hundert, das Tausend, die Million*, которые употребляются вместе с другими существительными *Tausende von Menschen, Dutzend Fragen*. И вторая группа, встречающаяся в текстах особенно часто, это слова-наречия, пере-

дающие значение приблизительности количества, поэтому они употребляются вместе с числительными: *gegen, etwa, ungefähr, an, nahezu, kaum, über, unter*.

К третьему, грамматико-лексическому полю пространства, которое мы сочли необходимым выделить при построении локальных систем грамматических средств, мы отнесли такие группы языковых средств, как 1) существительные с предлогом; 2) наречия; 3) придаточные места; 4) сочетания прилагательных, причастий с существительным (в качестве подлежащих или дополнений), 5) существительные в сочетании с числительными пространства, площади, названием места, района.

На основе глобальной дидактической структурной схемы грамматики немецкого предложения становится возможным выделить и обозначить в виде самостоятельных микросистем те грамматические средства, которые помимо частотности и информативной значимости характеризуются еще и многофункциональностью при передаче информации в текстах, например, неличные формы глагола, инфинитив с частицей *zu* и без нее, причастия I и II, презенс активной формы глагола, обладающий самой высокой частотностью и выполняющий различные функции.

В процессе отбора и организации дидактической системы грамматики немецкого предложения все принципы реализованы с учетом их особенностей для языковых средств данного уровня в такой последовательности, чтобы данная дидактическая система грамматических средств была оптимальна, обозрима, функционально достаточна для читающего.

На первое место по рангу, по своей значимости мы поставили принцип частотности и распространенности в текстах каждого грамматического языкового средства, выделенного в предварительной лингвистически описанной системе грамматики, что позволило выделить частотные явления как на уровне морфологии, так и синтаксиса.

Далее необходимо было учитывать принцип информативной значимости языковых средств, который реализовался одновременно или параллельно с принципом частотности, чтобы оставить в системе грамматики также менее частотные средства, но несущие значительную информативную нагрузку.

Третьим по значимости и последовательности их реализации является принцип функционально-семантической направленности отбора и организации грамматических средств для обучения чтению. Еще раз подчеркнем, что реализация этого принципа требует синтеза подходов вначале при отборе от значения, семантики к форме языковых средств, а при организации их – от формы, формальных признаков к значению, семантике. В связи с этим подчеркнем важность отбора и организации в рамках выделенных нами трех функциональных грамматико-лексических полей: времени (темпоральности),

пространства (места) и количественности, а соответственно и всех языковых средств, объединенных в каждом поле конкретным семантическим инвариантом. Все компоненты функциональных грамматико-лексических полей – «это языковые категории, классы и единицы с их языковыми значениями, связанными с конкретными средствами формального выражения в данном языке» [4. С. 24]. Поэтому необходимо разделять грамматические средства, учитывая характер их формальных признаков.

Проведенное нами обследование корпуса текстов позволило выделить 6 групп языковых средств грамматики немецкого предложения с их специфическими грамматическими признаками необходимыми, достаточными и дополнительными: 1) простые формы времен глаголов с их организующей ролью в предложении; 2) местоположение слов в предложении; 3) конструкции с неличными формами глаголов; 4) придаточные предложения; 5) группа существительного в составе подлежащего, дополнения, обстоятельств; 6) существительное с распространенным определением.

На основе включенности тех или иных грамматических средств в тексты разных типов возможно реализовать принцип предметно-тематической отнесенности, закреплённости этих средств за темой, отдельными ее подтемами на разных уровнях. При обследовании каждого текста и построении к нему таблицы информативного содержания к каждому коммуникативному блоку мы выносим не только лексические единицы, обозначающие предметы, явления реальной действительности, но и грамматические средства, передающие отношения между реальными предметами, явлениями.

Ряд принципов играет значительную роль не только для отбора грамматических средств, но и в большей мере для организации их в определенной последовательности, соответствующих схемах и моделях для учебного процесса.

Это прежде всего принцип взаимовлияния родного и иностранного языков. Поскольку иностранный язык усваивается на основе владения родным языком, то необходимо выявить и исключить из системы средств те, которые «могут быть поняты на основе аналогии с соответствующими явлениями родного языка» [10. С. 166]. И наоборот, отобрать элементы различия и определить порядок их организации при обучении чтению, чтобы свести до минимума отрицательное влияние. Так, особую трудность вызывает овладение временными сложными аналитическими формами глаголов, состоящих из вспомогательного глагола и причастия II смыслового глагола, а также их местоположение в предложении. В немецком языке требует особого внимания так называемая рамочная конструкция в простом предложении и особый порядок слов в придаточном. Значительные трудности для студента представляет ряд конструкций, о которых мы говорили выше и которые участвуют в образовании рамочной структуры.

Следующий принцип – это принцип интеграции и комплексности функционирования языковых средств. Он обусловил создание нами трех грамматико-лексических полей, а реализация его была осуществлена при отборе языковых средств и составлении глобальной дидактической системы грамматики немецкого предложения и ее отдельных подсистем. И, кроме того, если вернуться к принципам отбора, то там лексические единицы представлены по связям, учитывающим ряд грамматических отношений: динамические отношения, представленные группами глаголов активного и пассивного действия, объектные отношения и другие.

Возможность комплексного представления языковых грамматических явлений и прежде всего взаимодействия грамматики с лексикой дают языковые модели предложения немецкого языка [6. С. 31]. Для анализа текстов мы опирались на предложенные И.В. Рахмановым десять моделей предложений: 1) $S - P_v$, 2) P_v или n ; 3) $S - P_n$; 4) $S_{unp} - P_n$ или v ; 5) $S - P_{mod}$; 6) $S - P_v - O$; 7) $S - P_v - Ad$; 8) $S - P_v - O_{pr}$; 9) $S - P_v - O_{inf}$; 10) $S - P_v - O_n$. Наиболее частотными моделями в исследованных нами текстах оказались первая, третья, пятая, шестая, седьмая, восьмая и десятая. При этом следует подчеркнуть, что в текстах имели место структурные варианты частотных моделей, в основе которых лежали морфологические и лексические факторы.

Морфологические факторы состояли в изменении залога, времени или наклонения глагола, дополнялись лексическими и чаще всего характеризовались добавлением определения, второго дополнения или обстоятельств. Например, модель VI – *Er besucht die Vorlesungen* – *Er hat die Vorlesungen besucht* – *Alle Vorlesungen wurden von ihm besucht* – *Er begann heute die Vorlesungen zu besuchen* – *Er besuchte heute die Vorlesungen, die der bekannteste Professor aus Moskau hielt*.

К семи частотным моделям нам пришлось добавить еще две модели с определением и одну с использованием обстоятельства, а именно:

$At \rightarrow S - P_v$; $S - P_v - A_t \rightarrow O$; $S - P_v - Ad - O$.

Научившись определять характер модели и ее структурные варианты, студенты смогут устанавливать связь между ее членами, а следовательно, и семантику самой модели, а за нею и смысл предложения, построенного по данной модели. Но при этом следует отметить, что определение характера модели требует знания знаменательных слов, наиболее употребительных строевых слов и грамматических аффиксов и окончаний.

Принцип количественной достаточности и повторяемости при организации языковых грамматических средств тесно связан в процессе его реализации с принципом соотносения и включенности грамматических средств в учебные речевые единицы. Этот принцип предусматривает, чтобы в дидактической системе грамматики были оставлены все частотные и информатив-

но значимые средства, достаточные для понимания выражаемой с их помощью информации, и чтобы было достаточное количество контекстов для формирования системы грамматики в сознании обучаемого.

И, наконец, два последних принципа – системности и логического структурирования языковых средств подсистем позволяют организовать и выстроить все грамматические средства таким образом, что сопоставляются не отдельные языковые структуры по их формальным признакам, а специфические закономерности грамматического строя предложения немецкого языка на основе системного подхода.

В результате анализа грамматических средств языка, с помощью которых формируется и формулируется мысль автором, а затем воспринимается и понимается читающим, нам удалось выделить следующие объекты грамматических упражнений в чтении:

- 1) структурно-семантические варианты подлежащего, сказуемого, определения, дополнения, обстоятельств;
- 2) языковые грамматические средства выражения функционально-семантических полей, грамматико-лексических полей;
- 3) логико-грамматическое ядро предложения: сказуемое – подлежащее, как минимум, предложения; предикативная связь;
- 4) роль места членов предложения для развития темы;
- 5) классы глаголов-сказуемых и отглагольных существительных с возможным заполнением открытых позиций валентных отношений;
- 6) распространенные структурные модели в грамматическом пространстве с их синтаксическими особенностями;
- 7) объем предложений и их нормализация (канонизация) – приведение к элементарным простым предложениям с субъектно-предикатной структурой;
- 8) восприятие, понимание и выстраивание микросистемы грамматических средств текста, субтекста, абзаца на основе и с опорой на макросистемы, различного вида глобальные схемы грамматики.

Особенно важны третий и четвертый объекты упражнений, позволяющие объединить грамматические средства соответственно логико-грамматическому ядру предложения.

Понятия возникают и существуют в виде слов и словосочетаний, суждения – в виде предложений. Но если можно говорить о единстве слов и понятий, предложений и суждений, то нельзя сказать о их полном совпадении и абсолютном тождестве. Студент должен в процессе исследования текста хорошо усвоить, что если подлежащее и сказуемое имеют определенные формы выражения, закрепленные за ними, то логические субъект и предикат строго стабильных форм не имеют, обуславливаются характером развертывания мысли, темы в тексте. И вначале нужно научиться ориентироваться

и находить грамматические подлежащее и сказуемое, чтобы потом уже уметь решать, что из них данное, известнее, т.е. тема – субъект, а что новое, неизвестное, т.е. рема – предикат.

В заключение следует особенно подчеркнуть, что описанные подходы и принципы отбора и организации грамматических средств для обучения иноязычному профессионально-ориентированному чтению обусловлены были также и рядом психологических аспектов.

По причине взаимозависимости психологических механизмов для создания прошлого опыта нужно вводить в память глобальные и локальные схемы грамматических средств языка, которые могут стать надежными внутренними ориентирами для вероятностного прогнозирования у читающего.

Начиная то или иное предложение, по первому слову читающий вызывает в памяти всю вероятностную сочетательную схему предложения (И.М. Берман). И читающий должен владеть набором таких синтаксических схем.

Как мы уже сказали, исходное слово в предложении служит при прогнозировании «точкой отсчета», отталкиваясь от которой, читающий строит различные прогнозы относительно возможной синтаксической схемы предложения. Но в ряде случаев может быть дан неправильный синтаксический прогноз, когда предложению приписывается другая «синтаксическая схема» [11. С. 210], когда происходит пересмотр прогноза, вплоть до совпадения.

Как мы уже говорили выше, чтобы меньше происходило ошибочных прогнозов, нужно давать в системе упражнений ориентиры развертывания той или иной схемы до тех пор, пока они не станут достоянием памяти читающего, и таким образом вводить в постоянную память глобальные и локальные функционально-семантические структуры грамматики предложения и текста, синтаксические сочетательные схемы.

Поскольку в основе всех психологических механизмов чтения лежит принцип системности, то и в обучении чтению прочные знания, в том числе и грамматические, могут быть получены только тогда, когда организация и введение этих средств осуществляются не изолированно, разрозненно, а в определенной логической системе, характеризуются подвижностью.

И, наконец, очень важно открыть студенту систему грамматических средств под углом зрения социального назначения речи, многих текстов, показать, как эта система функционирует в конкретных произведениях речи – корпусе текстов разных авторов [12, 13].

Список литературы

1. Богородицкая В.Н. Концентрические и концентрированное изучение грамматики иностранных языков // Актуальные вопросы обучения иностранной речевой деятельности. Ч. 1, 2. – М., 1974.

2. Цветкова З.М. О преподавании иностранных языков в средней школе. – М., 1949.
3. Решетов А.Г. Опыт системно-компрессированной презентации грамматического материала (начальный этап неязыкового вуза) // Актуальные вопросы обучения основным видам речевой деятельности. Ч. 2. – М., 1975. – С. 81–89.
4. Бондарко А.В. Функциональная грамматика. – Л., 1984.
5. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе // Общие вопросы методики. – М., 1974.
6. Рахманов И.В. Модели и их использование при обучении иностранному языку // ИЯШ. – 1974. – С. 27–32.
7. Зоммерфельд К.Э. К вопросу о минимуме предложения (валентность и ситуативная завершенность) // ИЯШ. – 1975. – № 1. С. 10–19.
8. Москальская О.И. Грамматика текста. – М., 1981.
9. Гулыга Е.В., Шендельс Е.И. Грамматико-лексические поля в современном языке. – М., 1969.
10. Берман И.М. Методика обучения английскому языку. – М., 1970.
11. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М., 1969.
12. Рыков В.В. Прагматически ориентированный корпус текстов // Тверской лингвистический миридиан. – Вып. 3. – Тверь, 1999. – С. 89–96.
13. Баранов А.Н. Корпусная лингвистика // Баранов А.Н. Введение в прикладную лингвистику. – М., 2001. – С. 112–137.

Получено 08.09.2011.