

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

УДК 372.881.111.1

DOI: 10.17223/19996195/36/11

ПРОБЛЕМЫ ОТБОРА УПРАЖНЕНИЙ ПРИ КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОЙ ГРАММАТИКЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Л.А. Антонова, И.А. Бахметьева, Н.Ф. Хренова

Аннотация. Рассматриваются проблемы, возникающие при применении коммуникативного подхода в процессе обучения грамматике английского языка. Предпринимается попытка выявить и описать взаимосвязи между рассматриваемыми проблемами и наметить пути их решения. Исходя из признания несомненной актуальности коммуникативно ориентированного обучения грамматике, критически осмысливаются сложности отбора и системной организации грамматических упражнений коммуникативного характера. Отмечается особая актуальность коммуникативного подхода к преподаванию грамматики в рамках педагогического образования, так как впоследствии в их профессиональной деятельности от обучающихся потребуется умение формирования как коммуникативной, так и грамматической компетенций на базе адекватно отобранных упражнений. Соответственно, ставится вопрос о необходимости уточнить соотношение понятий «коммуникативная компетенция» и «грамматическая компетенция». В этой связи затрагиваются слабая и сильная разновидности коммуникативного подхода обучения английскому языку и, в частности, грамматике. С учетом данных разновидностей коммуникативного подхода анализируются задания к грамматическим упражнениям и содержание упражнений. В ходе анализа отмечаются как положительные, так и отрицательные стороны конкретных заданий и вербальных контекстов. Делается вывод о несомненной значимости учета современных данных прагматики и психолингвистики при отборе упражнений, соотнесении их с направлением обучения от грамматической конструкции к реализуемой коммуникативной функции или от функции к грамматической конструкции, уточнении набора изучаемых функций и средств их реализации, а также при выборе и совершенствовании коммуникативно-ориентированного задания.

Ключевые слова: коммуникативно-ориентированное обучение; обучение грамматике; грамматические упражнения; коммуникативная направленность; коммуникативная грамматика; грамматическая компетенция.

Введение

Коммуникативно-ориентированное обучение грамматике требует изменения подхода к отбору и выполнению грамматических упражнений. При попытке внедрения коммуникативного подхода, как показы-

вает опыт обучения английской грамматике на 1–3-х курсах факультета иностранных языков педагогического вуза, возникает целый ряд проблем, без решения которых невозможно успешное достижение поставленных целей. Обнаруживаемые трудности тесно взаимосвязаны и поэтому могут рассматриваться как отдельные аспекты одной крупной проблемы. Решение практически любой из них вряд ли возможно вне взаимосвязи с остальными. Порядок их рассмотрения в данной статье достаточно произволен и не вполне обусловлен их взаимосвязями, так как вычленение одной проблемы затрагивает одновременно несколько связанных с ней аспектов. При попытке схематического отражения взаимосвязей обнаруживается, что их трудно представить графически в одной плоскости, и потому приводимая ниже схема весьма условна и предназначена лишь для облегчения восприятия каждой проблемы не изолированно от других, а в тесной связи с ними.

Авторы также не уверены, что им удалось вычленить и назвать все связанные с рассматриваемым вопросом проблемы и указать взаимосвязи. Со временем дальнейшие исследования могут одновременно расширить и уточнить системные взаимосвязи между названными проблемами, что будет способствовать их решению. Принимая во внимание эти ограничения, перейдем к рассмотрению некоторых из выявленных проблем (рис. 1).



Рис. 1. Взаимосвязь проблем, связанных с отбором грамматических упражнений коммуникативной направленности

Исследование

Первая проблема, с которой сталкивается преподаватель при отборе упражнений для коммуникативного обучения английской грамматике – это трактовка термина «коммуникативная грамматика» и возможность обучения коммуникативной грамматике согласно этой трактовке на различных этапах формирования грамматической компетенции. Второй проблемой, которую фактически крайне сложно отграничить от первой, является соотношение грамматической компетенции и компетенции коммуникативной. От того, что понимается под коммуникативной грамматикой, в значительной мере зависит, на каких этапах формирования грамматической компетенции будут использоваться задания коммуникативного характера. Это можно считать еще одной проблемой, уже третьей по счету. Рассмотрение данных проблем без разграничения несколько снижает четкость видения, однако они настолько тесно взаимосвязаны, что рассмотрение одной плавно переходит в изучение двух других.

Следует отметить, что коммуникативная направленность во многих случаях соотносится лишь с заключительным этапом формирования навыков и вводится в процесс обучения лишь после формирования лингвистической компетенции. Так, имеются рекомендации приступать к коммуникативным упражнениям после того, как студенты достаточно долго практиковались в использовании изучаемых грамматических явлений под контролем преподавателя [1]. Если в обучении во главу угла ставятся функциональный и коммуникативный потенциал языка, коммуникативный опыт говорящего, его коммуникативные умения, а не простое знакомство с языковыми структурами [2], если грамматическая компетенция рассматривается как необходимая и неразрывная составляющая компетенции коммуникативной, то обучение грамматике в коммуникации не может быть ограничено заключительным этапом тренировки [3. С. 115]. Соответственно, встает вопрос о создании комплекса грамматических упражнений коммуникативного характера, в котором упражнения различного типа будут соотноситься с разными этапами тренировки.

Интересным представляется в этой связи предлагаемое Э. Хауэтом деление коммуникативного подхода к обучению на две разновидности или версии: слабую и сильную [4. С. 279]. Так называемая слабая версия не отрицает необходимости обеспечения обучающихся возможностями использования изучаемого языка для достижения определенных целей в коммуникации и, соответственно, пытается интегрировать коммуникативные упражнения в программу обучения иностранному языку. Сильная версия настаивает на том, что язык усваивается в коммуникации, посредством коммуникации (*is acquired through communication*), так что суть заключается не в том, чтобы активизиро-

вать существующие, но пассивные знания, а в развитии системы практических навыков обучающегося. Первую разновидность он называет «учимся использовать английский язык», вторую – «используем английский язык, чтобы его выучить». Естественно, что эти две версии коммуникативного подхода проявляются при отборе упражнений и выборе места и времени для их использования.

Эти две разновидности отражаются в характере подачи правил в учебниках английской грамматики. В рамках сильной разновидности коммуникативного подхода речь идет о необходимости такого описания английской грамматики в учебнике, при котором автор рассматривает все явления глазами коммуникантов и потому сосредоточивается на использовании грамматики в речи, а не на описании грамматических структур [4, 5].

Echo questions: requests for repetition.

Another type of response question is an echo question, in which we ask the speaker to repeat some information (usually because we failed to hear it? but sometimes also because we can't believe our ears):

(A) I didn't enjoy that meal.

(B) Did you say you didn't enjoy it? [5. P. 98].

Возможно также неупоминание коммуникативной функции как таковой, а рассмотрение смысла, передаваемого грамматической формой или конструкцией в коммуникации:

Phrases of duration answer the question 'How long'? Compare:

(A) When did you stop there? (B) In the summer.

(A) How long did you stop there? (B) For the summer. [Ibid. P. 62].

При принятии слабой версии предпринимаются попытки введения информации коммуникативного характера в формулировки правил. В данной связи можно упомянуть и тот факт, что коммуникативная грамматика отличается от традиционной антропоцентричностью, т.е. предполагает использование элементов социолингвистического анализа: она ориентирована на личность обучающегося и рассматривается как средство передачи людьми смыслов, идей, информации друг другу в процессе коммуникации в реальных контекстах. Внимание акцентируется на смысловой нагрузке используемых грамматических средств и их соответствии условиям общения [6. P. 151].

The present tense is the most common way of referring to present time, and in this chapter we deal principally with the present simple and present progressive. Past tense forms may occasionally refer to present time, often for reasons of politeness or indirectness [7. P. 598].

Это, по сути, еще одна проблема коммуникативной грамматики – характер подачи правил, которые соотносились бы с выполняемыми упражнениями коммуникативного характера. Рассмотреть ее подробнее в рамках данной статьи не представляется возможным.

Можно выделить и такой аспект проблемы, как соотношение грамматической компетенции и компетенции коммуникативной, которая, несомненно, связана с трактовкой коммуникативной грамматики.

В использовании терминов *«грамматическая компетенция»* и *«коммуникативная компетенция»* при описании коммуникативных грамматических упражнений можно обнаружить ряд противоречий. Если формирование грамматической компетенции предполагает учет смысла, передаваемого грамматической структурой в коммуникации, и ее функции в терминах прагмалингвистики, вряд ли возможно однозначное разделение таких целей, как: 1) формирование и развитие грамматической компетенции и 2) формирование способности реализовать функции при помощи релевантных структур [8. С. 3].

Следует уточнить, что коммуникативная компетенция трактуется как «способность решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся задачи общения в бытовой, учебной, производственной и культурной жизни; умение учащегося пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения. Способность реализовывать лингвистическую компетенцию в различных условиях речевого общения» [9]. Грамматическую компетенцию определяют, как правило, следующим образом: «Описание языка, которое раскрывает правила функционирования единиц языка в речи в зависимости от содержания высказывания» [10; 11. С. 135]. Для того, чтобы снять противоречие, требуется, очевидно, уточнение понятия «грамматическая компетенция», если оно соотносится с понятием «коммуникативная грамматика», а не с традиционной грамматикой. Авторы статьи не берут на себя смелость внесения соответствующих изменений в определение, распространенное в теории обучения. Мы можем лишь указать на необходимость изменений как на одну из проблем коммуникативно-ориентированного обучения грамматике.

Итак, при решении первой группы проблем преподавателю необходимо, принимая то или иное определение коммуникативной грамматики, уточнить для себя соотношение коммуникативной и грамматической компетенций и определиться с выбором сильной или слабой версии коммуникативного подхода к обучению языку в целом и грамматике в частности. При так называемой сильной версии функционирование структуры в коммуникации для передачи определенных смыслов становится приоритетным, а тренировка должна вооружить обучающегося умением использования аутентичных грамматических средств для передачи этих смыслов в определенных контекстах.

Рассмотрим вторую группу проблем, связанную непосредственно с характером упражнений. Прежде всего, следует обратить внимание на постановку цели или, иными словами, на соотнесение методической задачи упражнения с целями коммуникативной грамматики. По общей направленности выделяют три типа упражнений [12]:

1. Деятельность, ориентированная на решение коммуникативной задачи (task based activities). В этом случае в центре внимания находится коммуникация, а не изучение определенной грамматической формы, поэтому грамматическая инструкция к упражнению приобретает особое значение и представляет особую трудность для обучающегося. При выполнении такого типа задания невозможно ограничить набор используемых грамматических средств.

a) Work in groups. You are going to create a Happiness Club. Decide on these things.

- A name for the club.
- The number of different rooms or areas.
- Activities people can do in each room / area.
- Music, food, drink, furniture, decoration, etc.
- Any other ideas.

b) Work with students from different groups. Tell them about your club. Which is the best, do you think? [13. P. 9].

2. Задания, направленные на решение коммуникативной задачи с достижением грамматической правильности речи (accuracy addressed through focused tasks). В данном случае коммуникативная задача решается при помощи соответствующих ей определенных грамматических средств. Например, обучающиеся составляют рецепт приготовления блюда, для чего неизбежно потребуются императивные структуры. Например:

a) Work on your own. Read about a problem you have. Think of three ways you can deal with the problem and decide what will happen if you choose one of these options.

You are doing a medical degree and you're in the third year of a five-year course. However, you have money problems. You need £ 3 000 to pay for next year's course, but you haven't got the money. Your parents have already lent you £ 3 000 and you also owe the bank £ 6 000.

b) How often have you been to the different kinds of entertainment? Write sentences [14. P. 59].

3. Упражнения, сфокусированные на работе с языковыми единицами (language focus teaching). Упражнения этого типа можно отнести к коммуникативно-ориентированному обучению грамматике, если соблюдается определенная направленность деятельности – от смысла к форме. Естественно, что на предшествующих этапах возможно движение от формы к смыслу. Типы смыслов и их соотношенность с коммуникацией, пусть даже опосредованная, – предмет отдельного исследования.

Using a suitable expression of obligation write what you would say in the following situations.

a) There's a no-smoking sign in the room. Your friend takes his cigarettes out of his pocket.

b) A friend is planning a holiday in the USA and he thinks he can get a visa when he arrives there.

c) You invited some friends to dinner and spent all day preparing a wonderful meal. They telephone you at 8 p.m. to say they cannot come.

d) You are looking after two children while their parents are out. It's 11 p.m. and the children are still watching television.

e) Your parents have decided to go out for a meal. You recommend an excellent restaurant that never gets too crowded. They wonder whether they should reserve a table [14. P. 60].

Или: Write five things that you didn't do yesterday [15. P. 43].

Наконец, возможно комбинированное использование различных видов тренировочной деятельности (integrative grammar teaching), когда движение от формы к значению сочетается с движением от значения к форме. В этом случае, однако, речь идет скорее не об особом виде упражнений, а о сочетании их различных типов в процессе обучения. При постановке конкретных целей выполняемых упражнений необходимо также помнить об особой черте коммуникативной грамматики, упомянутой выше, – ее антропоцентричности. Соответственно, при целеполагании следует также учитывать такие уровни, как:

1) аффективный или эмоциональный уровень межличностного общения и поведения, связанный с выражением оценки;

2) уровень индивидуальных потребностей обучающегося с учетом допускаемых им ошибок;

3) общеобразовательный уровень, соотносимый с экстралингвистическими целями обучения [16].

Не рассматривая данные уровни подробно, отметим только, что одно упражнение (один вид деятельности по формированию грамматической компетенции) вряд ли соотносим со всеми возможными уровнями одновременно (формальным, семантическим, функциональным, личностным, эмоциональным, общеобразовательным и т.п.). Соответственно, встает вопрос о создании комплекса коммуникативных грамматических упражнений, который соотносился бы и с комплексом целей, формулируемых в рамках обучения коммуникативной грамматике. Это можно рассматривать как еще одну проблему, требующую решения.

В данной статье речь идет об обучении в педагогическом вузе, выпускники которого через какое-то время будут сами обучать своих учеников коммуникативной грамматике. В связи с этим нельзя хотя бы вскользь не упомянуть, что в ходе выполнения грамматических упражнений у студентов должны сложиться определенные представления о том, как они позднее смогут:

1) обучать коммуникативной грамматике с учетом различных версий коммуникативного подхода и, исходя из выбранной версии, планировать систему упражнений;

2) строить весь процесс обучения, в том числе и использование упражнений в соответствии с общими целями обучения грамматике;

3) обеспечивать употребление изучаемых грамматических структур в упражнениях с учетом их функции в коммуникации;

4) в общении на уроке адекватно использовать грамматические средства с учетом характерной для них функциональной нагрузки и тем самым способствовать формированию коммуникативной компетенции учащихся;

5) организовывать коммуникативно-ориентированное обучение грамматике в ситуациях, приближенных к аутентичной коммуникации.

Иными словами, отбор упражнений для коммуникативно-ориентированного обучения грамматике имеет педагогический и методический потенциал, а потому требует особого внимания от преподавателя грамматики. Проблема постановки цели соотносима с формулировкой задания и созданием языкового контекста в упражнении, которые тесно взаимосвязаны. Проблема формулировки задания возникает, прежде всего, из-за необходимости, желательности или нежелательности включения в него указания на тренируемую грамматическую структуру и соотнесения данного указания с упоминанием ее коммуникативной функции. Жесткое соотношение между ними приводит порой к нежелательному эффекту.

Например, вопросительное предложение может служить для запроса информации, оформления вежливой просьбы и других функций. *'Will that do?' (вопрос)* – *'Will you come in?' (приглашение)*, *'Will you clean the board, please?' (просьба)* И, наоборот, одна и та же функция (например, запрос информации) может реализоваться разными средствами: *'Is there anybody here?' , 'What's the time, please' , 'I'd be grateful if somebody told me what's up' , 'I wonder whether there's any milk left?'* Все это имеет отношение к еще одной проблеме – соотношению лингвистических и методологических факторов при отборе тренировочных грамматических упражнений коммуникативного характера. Игнорирование этой проблемы может несколько исказить соотношение задания и текста упражнения, а также корреляцию между языковыми средствами и реализуемой функцией. Так, если в упражнении по названию «*Making someone relax*» используются императивные структуры, причем в задании содержится соответствующая установка (*Use imperatives to tell them what to do*), у обучающихся может создаться не совсем точное представление о назначении императивов в коммуникации и о том, насколько использование подобных фраз (*Sit comfortably. Close your eyes. Relax your legs. Feel your chest relaxing. Etc.*) может привести к со-

стоянию комфорта адресата. В несомненно интересном упражнении упущена информация о разновидности побуждения – это инструкция, у которой имеются признаки, отличающие ее от команды или предложения. Кто может дать инструкцию и кому?

В какой ситуации для этого используется императив? Как учитывать подобные признаки и отличия – еще одна проблема коммуникативных грамматических упражнений и формулировки заданий к ним (рис. 2) [8].

Команда	Просьба	Предложение
<i>Let her alone</i>	<i>Can you make a copy of that?</i>	<i>Why not send an e-mail instead?</i>
<i>You must stop it at once</i>	<i>Will you rearrange the flowers, please?</i>	<i>Will you have another bun, Jane?</i>
<i>You are not to unlock that door</i>	<i>Could you post the letter for me?</i>	<i>Shall we put it off till Monday?</i>
<i>Everybody stops chatting and gets busy</i>	<i>Would you mind waiting a moment?</i>	<i>Couldn't we do it at the weekend?</i>
<i>You mustn't touch that!</i>	<i>Would you do me a favour? I can't turn the handle, I'm afraid</i>	<i>How about joining us, Sandy?</i>
<i>etc.</i>	<i>etc.</i>	<i>etc.</i>

Рис. 2. Разновидности побуждения

Проблемы, которые будут рассматриваться ниже, требуют учета как методологических, так и лингвистических данных, а потому могут быть выделены в особую группу. Прежде всего, это необходимость уточнения подхода к описанию функций, релевантных для коммуникативной грамматики, и учету их при отборе упражнений. В рамках коммуникативной грамматики их формулируют весьма произвольно, порой отступая от созданных в прагмалингвистике классификаций. Наряду с подробно описанными функциями команды, просьбы, приглашения, предложения и т.п. в ходе обучения могут перечисляться в этом же ряду такие функции, как оценка, описание или вежливая просьба [Ibid. P. 17]. Оценка рассматривается в лингвистике в разделе аксиологии как особое языковое значение [17. С. 131], а не как коммуникативная функция. Положительные или отрицательные оценочные высказывания могут выполнять в коммуникации различные функции, например комплимента (You did a great job! What a nice shirt you're wearing!), отказа (I wish I could help you) и некоторых других.

Кроме того, традиционно выделяемые функции, такие как приглашение, просьба, предложение помощи, отказ, запрос информации и другие, реализуются в упражнениях изолированно, без соотношения с иными речевыми актами. Приглашение, просьба, команда, предложение (suggestion) – разновидности побуждения. Каждая разновидность характеризуется своим набором прагматических признаков (приори-

тетность роли говорящего, обязательность действия, заинтересованность в действии слушающего), без знания которых невозможно выбрать разновидность, соответствующую ситуации общения, а затем отобрать необходимые языковые средства.

Кроме того, необходимо учитывать возможность использования косвенных средств, которые в какой-то степени маскируют коммуникативное намерение. Так, команда (которая обязательна к исполнению, в том числе и из-за статуса говорящего) может быть реализована вежливым британским начальником при помощи средств, соотносимых с просьбой и предложением: *'I wonder if the will could be edited and printed by tomorrow'*, *'I would like to have my letters forwarded to me immediately'*, *'Would it be possible to rearrange the files?'* и т.п. Знакомство с прямыми и косвенными речевыми актами и средствами их реализации, а также доля косвенных средств в обучении коммуникативной грамматике могут рассматриваться как дополнительная проблема.

Что касается вежливости при отборе грамматических средств реализации определенных функций, то это дополнительный прагматический критерий, который в разной степени учитывается при использовании различных видов побуждения и других речевых актов. Просьба и вежливая просьба вряд ли могут рассматриваться как две разные функции. Речь идет скорее о степени вежливости при реализации речевого акта просьбы (рис. 3).

Речевой акт Степень вежливости	Разновидности побуждения (директивного речевого акта)		
	Просьба	Предложение	Команда
Очень вежливо	<i>Could you help me?</i>	<i>You might find it useful to try another shop</i>	<i>Please, be seated.</i> (No pleading intonation, a falling tone)
Вежливо	<i>Can you help me?</i>	<i>What about having a rest now?</i>	<i>Close the window, will you?</i> (a rising tone in the tag)
Невежливо	<i>I need the manager.</i> (not a request in fact – a command)	<i>You just must have another chocolate</i> (a very insistent invitation)	<i>Close the window</i>
Грубо	<i>I want to see the manager. Fast!</i> (not a request in fact – a command)	<i>How about cleaning the bathroom, if you positively refuse to wash up?</i>	<i>Shut up, I tell you. Stop it, or else...</i> (a command + a threat)

Рис. 3. Различия по степени вежливости при реализации разных видов побуждения

Невежливая и грубая формы не соотносимы с просьбой и предложением. Их использование может быть связано с незнанием норм

оформления этих видов побуждения в английском языке или отсутствии необходимых навыков реализации данных разновидностей побуждения. Возможно также намеренное использование форм, соотносимых с вежливым побуждением, для создания особого эффекта – маскировки невежливости или иронии. В принципе, в предлагаемой схеме можно оставить пробелы там, где разновидность побуждения не соотносима с невежливостью или грубостью (на схеме соответствующие ячейки выделены двойной чертой). Более точные данные для заполнения схемы могут быть получены только после дополнительного исследования.

Заключение

Разрозненность информации и недостаточная системность знаний, которые не обязательно проявятся при работе с одной функцией или одной грамматической структурой, могут привести к путанице при расширении контекста и / или реализации нескольких функций. При отборе упражнений необходимо определиться с набором тренируемых функций и структур, объединив их в определенную, пусть небольшую, систему. Параллельно следует решить, какие прагматические характеристики следует учитывать при знакомстве с коммуникативными функциями и грамматическими средствами их реализации. В частности, необходимым представляется учет степени вежливости и возможности маскировки коммуникативного намерения.

Так как в коммуникативной грамматике преобладают упражнения текстового или дискурсивного характера (*text based activities*) и настоятельно рекомендуется создавать в упражнениях аутентичный контекст, в ходе тренировки преподаватель в большинстве случаев будет иметь дело не с изолированными функциями, а с их взаимообусловленной последовательностью. Как следует рассматривать соотношение функций в рамках интеракции или отрезка дискурса – пожалуй, самая сложная проблема отбора и выполнения упражнений коммуникативной направленности. Если проблема сформулирована как *Asking for and giving information: Talking about professions*, а пробелы в тексте связаны одновременно с наименованием профессий и построением придаточного предложения (*What would you like to do / be when you finish your studies? – I'd like to be a ___, because ___*), встает вопрос о том, какой именно функции или каким функциям, а также каким языковым средствам мы в данном контексте обучаем. Соотношение контекста, функции, языковых средств и четкой методической задачи – еще одна серьезная проблема коммуникативной грамматики.

Что касается направления тренировки (от функции к грамматическим средствам или, наоборот, от грамматических средств к функци-

ям), то в упражнениях, предоставляемых пособиями и учебниками, отмечаются оба направления или порой некоторое их смешение. К сожалению, рамки статьи не позволяют рассмотреть эти направления подробнее.

Подводя итоги, можно сказать, что, поскольку проблемы, возникающие при обучении коммуникативной грамматике, настолько тесно взаимосвязаны, что попытка решить любую из них вызывает цепную реакцию, необходимо на каждом этапе учебного процесса четко ставить цель, исходя из принятого понимания коммуникативной и грамматической компетенций, а затем идти к достижению цели в рамках сильной или слабой трактовки коммуникативного подхода, критично отбирая грамматические упражнения и соответствующим образом формулируя задания.

Литература

1. **Brezinsky J.** Communicative Activities for Teaching Grammar (and One Big Mistake to Avoid). URL: <http://www.pearsonlongman.com/ae/emacs/newsletters/january-2010-grammar.html>
2. **Yonata F.** Communicative Language Teaching. Pre-reading resume of Theories of Language Teaching and Learning. UNNES, 2015. P. 2–4.
3. **Рябцева О.М.** Формирование грамматической составляющей иноязычной коммуникативной компетенции // Известия Южного федерального университета. Технические науки. 2010. № 10. С. 115–118.
4. **Howatt A.P.R.** A history of English language teaching. Oxford : Oxford University Press, 1984. 394 p.
5. **Leech G., Svartvik J.** A Communicative Grammar of English. Third Edition. Pearson ESL, 2003. 304 p.
6. **Newby D.** Theory and Practice in Communicative Grammar: A Guide for Teachers // Language Policy and Language Education in Emerging Nations, Series: Advances in Discourse Processes. Stamford, 1998. Vol. LXIII. P. 151–164.
7. **Carter R., McCarthy M.** Cambridge Grammar of English: A comprehensive Guide: Spoken and Written English Grammar and Usage. Cambridge : Cambridge University Press, 2013. 974 p.
8. **Open** Resources for English Language Teaching: Module 6 – Communicative Grammar. Commonwealth of Learning, 2012. 67 p.
9. **Новый** словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). URL: http://methodological_terms.academic.ru/655/КОММУНИКАТИВНАЯ_ГРАММАТИКА
10. **Новый** словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). URL: http://methodological_terms.academic.ru/312/ГРАММАТИЧЕСКАЯ_КОМПЕТЕНЦИЯ
11. **Мильруд П.П., Максимова И.Р.** Когнитивная модель грамматической компетенции учащихся // Язык и культура. 2014. № 2 (26). С. 134–145.
12. **Willis J.** A Framework for Task-Based Learning. London : Longman, 1996. 183 p.
13. **Redston Ch., Cunningham G.** Face2face Intermediate Student's Book. Cambridge University Press, 2010. 160 p.
14. **Swan M., Walter C.** The Good Grammar Book with Answers, Oxford University Press, 2003. 336 p.

15. *O' Connel S.* Focus on the First Certificate for the revised exam. Longman, 1999. 271 p.
16. *Swan M., Walter C.* The Good Grammar Book with Answers. Oxford University Press, 2003. 336 p.
17. *Гибатова Г.Ф.* Аксиология в языке // Вестник ОГУ. № 2 (121). Февраль 2011. С. 215–224.

Поступила в редакцию 29 октября 2016 г.

Сведения об авторах:

Антонова Людмила Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка факультета иностранных языков Воронежского государственного педагогического университета (Воронеж, Россия). E-mail: luantono@mail.ru

Бахметьева Ирина Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка факультета иностранных языков Воронежского государственного педагогического университета (Воронеж, Россия). E-mail: irbakh@mail.ru

Хренова Наталия Федоровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка факультета иностранных языков Воронежского государственного педагогического университета (Воронеж, Россия). E-mail: naphed@rambler.ru

SELECTING COMMUNICATIVE ACTIVITIES FOR TEACHING GRAMMAR AT PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Antonova L.A., Ph.D., Associate Professor, Department of English, Faculty of Foreign Languages, Voronezh State Pedagogical University (Voronezh, Russia).
E-mail: luantono@mail.ru

Bakhmetieva I.A., Ph.D., Associate Professor, Department of English, Faculty of Foreign Languages, Voronezh State Pedagogical University (Voronezh, Russia).
E-mail: irbakh@mail.ru

Khrenova N.F., Ph.D., Associate Professor, Department of English, Faculty of Foreign Languages, Voronezh State Pedagogical University (Voronezh, Russia).
E-mail: naphed@rambler.ru

DOI: 10.17223/19996195/36/11

Abstract. The article discusses problems that arise while employing a communicative approach for teaching grammar at pedagogical university. Having regard to the urgency of communicative grammar teaching, a critical evaluation is given to activity selection and a systemic organisation of communicative grammar activities. Particular importance is attached to the communicative grammar teaching approach within teacher training education, since education professionals will be involved in the formation of both communicative and grammar competence based on appropriately selected activities. In this connection the correlation of grammar and communicative competence notions is paid attention to as well as the “weak” and “strong” versions of the communicative approach to teaching a language, and grammar in particular. In accordance with these types, advantages and disadvantages of given grammar activities and verbal contexts are analysed.

Keywords: communicative orientation of language teaching; grammar teaching; grammar exercises; communicative orientation; communicative grammar; grammar competence.

References

1. Brezinsky J. (2010) *Communicative Activities for Teaching Grammar (and One Big Mistake to Avoid)*. [Online]. Available from: <http://www.pearsonlongman.com/ae/emac/newsletters/january-2010-grammar.html>

2. Yonata F. (2015) *Communicative Language Teaching. Pre-reading resume of Theories of Language Teaching and Learning*. UNNES. pp. 2-4.
3. Ryabtseva O.M. (2010) Formirovanie grammaticheskoy sostavljajushhej inozazychnoj kommunikativnoj kompetencii [Developing the grammatical component of the foreign language communicative competency] // *Izvestija Juzhnogo federal'nogo universiteta. Tehnicheskie nauki - Izvestiya SFedU. Technical Sciences*. Taganrog. 10. pp. 115-118.
4. Howatt A.P.R. (1984) *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
5. Leech G., Svartvik J.A. (2003) *Communicative Grammar of English*. Third Edition. Pearson ESL.
6. Newby D. (1998) Theory and Practice in Communicative Grammar: A Guide for Teachers // *Language Policy and Language Education in Emerging Nations, Series: Advances in Discourse Processes*. Vol. LXIII. Stamford. pp. 151-164.
7. Carter R., McCarthy M. (2013) *Cambridge Grammar of English: A comprehensive Guide: Spoken and Written English Grammar and Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
8. Anon (2012) *Open Resources for English Language Teaching: Module 6 – Communicative Grammar*. Commonwealth of Learning.
9. Anon (2016) *Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponjatij (teorija i praktika obuchenija jazy-kam)* [New dictionary of methodological terms and notions (theory and practice of language teaching)]. [Online]. Available from: http://methodological_terms.academic.ru/655/КОММУНИКАТИВНАЯ_ГРАММАТИКА
10. Anon (2016) *Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponjatij (teorija i praktika obucheni-ja jazy-kam)* [New dictionary of methodological terms and notions (theory and practice of language teaching)]. [Online]. Available from: http://methodological_terms.academic.ru/312/ГРАММАТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ
11. Millrood R.P., Maksimova I.R. (2014) Kognitivnaja model' grammaticheskoy kompetencii uchashhihsja [Cognitive model of grammar competence of learners]. *Jazyk i kul'tura. – Language and culture*. 2 (26). pp. 134-145.
12. Willis J. (1996) *A Framework for Tasked-Based Learning*. London: Longman.
13. Redston Ch., Cunningham G. (2010) *Face2face Intermediate Student's Book*. Cambridge University Press.
14. Swan M., Walter C. (2003) *The Good Grammar Book with Answers*. Oxford University Press.
15. O' Connel S. (1999) *Focus on the First Certificate for the revised exam*. Longman.
16. Swan M., Walter C. (2003) *The Good Grammar Book with Answers*. Oxford University Press.
17. Gibatova G.F. (2011) Aksiologija v jazyke [Axiology at the language] // *Vestnik OGU - Vestnik Orenburg State University*. 2 (121)/February. Orenburg. pp. 215-224.

Received 29 October 2016