

УДК 81'243: 378.147

ОПТИМИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОЙ ГРАММАТИКЕ: ОТ ПРАВИЛ К РАЗУМНОМУ ОСМЫСЛЕНИЮ

Инна Н. Кошелева¹.@

¹ *Московский государственный институт международных отношений (Университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, 119454, Россия, г. Москва, пр. Вернадского, 76*

@ ipozdnysheva@yandex.ru

Поступила в редакцию 19.10.2017. Принята к печати 19.01.2018.

Ключевые слова: обучение английской грамматике, коммуникативный подход, правила, подход разумного осмысления, значение, контекст, межкультурная коммуникация.

Аннотация: При описании грамматических явлений многие учебные пособия содержат общие правила по их использованию и обращают внимание обучающихся на способ построения грамматических форм. Однако на практике эти правила могут быть абстрактными, не дающими точное или полное описание языковых единиц. В некоторых случаях объяснения не соответствуют примерам, взятым из аутентичных источников. Предметом данного исследования является проблема эффективного обучения студентов неязыкового вуза грамматике английского языка. Цель статьи – описать метод обучения английской грамматике с позиции смысла грамматического явления и с учетом его контекстуального употребления. Методологической базой проведенного исследования послужили идеи и концепции коммуникативного подхода в обучении иностранному языку, сознательно-ориентированный подход и метод контекстуального анализа языкового материала. Отмечается ряд преимуществ применения подхода к обучению грамматике посредством разумного осмысления, отталкиваясь от потребностей и интересов говорящего перед изложением правил. Показано, что данный подход предоставляет студентам возможность наблюдать и сравнивать разнообразные случаи контекстуального употребления языковых единиц, что в свою очередь создает основу для усвоения нового лингвистического материала и его последующего использования в естественной коммуникации. Результаты исследования могут представлять интерес для преподавателей иностранного языка, а также исследователей, занимающихся вопросами изучения английской грамматики. В заключение делаются выводы о том, что описанный подход дает более точное описание значения или употребления грамматических конструкций. Это позволяет понять логику и намерения носителей языка, что в значительной мере облегчает процесс межкультурной коммуникации.

Для цитирования: Кошелева И. Н. Оптимизация обучения английской грамматике: от правил к разумному осмыслению // Вестник Кемеровского государственного университета. 2018. № 1. С. 201–207. DOI:10.21603/2078-8975-2018-1-201-207.

Язык – эффективный инструмент, используемый в повседневной коммуникации. Грамматика составляет неотъемлемую часть языка и служит средством построения и выражения значения, без которого немислима действенная коммуникация. По утверждению Х. Насаджи и С. Фотос, "без грамматики не существует языка" [1, р. 1]. Однако такое заявление не во все времена имело силу. Поскольку вопросы преподавания грамматики всегда вызывали горячую дискуссию в сфере языкового образования, то варьировались и методы ее изучения. До 1970-х гг. акцент ставился на форму и грамматическую правильность речи, а овладение языком подразумевало изучение грамматики. На сегодняшний день фокус исследований сместился в сторону того, как "привлечь внимание обучающихся к грамматике, одновременно развивая и другие составляющие коммуникативной компетенции" [2, р. 31]. Такая поста-

новка вопроса требует расширения границ существующих подходов к изучению и преподаванию грамматики.

Цель данной статьи заключается в описании метода обучения грамматике английского языка на основе осмысления грамматических явлений, понимания их сути в определенном контексте, учитывая потребности и интересы говорящего. Для достижения этой цели ставится ряд задач. Во-первых, нами рассматривается понятие грамматики, поскольку оно занимает центральное место в исследовании. Во-вторых, дается обоснование, почему использование правил не всегда дает полную картину того или иного грамматического явления. В-третьих, приводятся примеры объяснения различных грамматических единиц с акцентом на содержащийся в них смысл. Наконец, аргументируется эффективность применения заданий, позволяющих студентам самим выводить значения языкового материала и наблюдать его функционирование в аутентичном контексте.

В последнее время проблема усвоения английской грамматики при изучении второго иностранного языка находится в центре внимания как отечественных, так и зарубежных ученых: Н. И. Овчинниковой, О. Ю. Вейс и Н. С. Соколовой, С. В. Боголеповой, А. С. Восковской и Т. А. Карповой, М. Селсе-Мурсия и Д. Ларсен-Фримен, Р. Эллиса, М. Селсе-Мурсия, Д. Ларсен-Фримен, Х. Нассаджи и С. Фотос, К. Кек и Ю. Кима, Д. Норрингтон-Дэвиса и др. [1–11]. Учеными обосновывается эффективность различных направлений в рамках коммуникативного подхода, делается акцент на контекстуальном изучении грамматики, разумном сочетании эксплицитного и имплицитного подходов. Таким образом, научное обсуждение сводится к тому, чтобы найти средства развития требуемой грамматической правильности, а также способности поддерживать коммуникацию, одновременно не умаляя значимости каждой. Для решения задач, поставленных в работе, необходимо уточнить содержание понятия "грамматика".

В проводимом исследовании подчеркивается прикладное значение грамматики, то есть ее функции и важность в овладении иностранным языком. Дадим краткий обзор теоретических работ отечественных и зарубежных специалистов, затрагивающих в той или иной степени грамматический аспект.

Выдающийся отечественный лингвист Л. В. Щерба, опираясь на данные теоретического языкознания, рассматривает грамматику как "репертуар средств, посредством которых, во-первых, по определенным правилам выражаются отношения между самостоятельными предметами мысли и посредством которых, во-вторых, по не менее определенным правилам образуются новые слова" [12, с. 84].

Сторонница личностно-деятельностного подхода к обучению И. А. Зимняя, определяя речь как способ формирования и формулирования мысли посредством языка в процессах говорения, отмечает важность владения грамматическими правилами, благодаря которым возможно смысловыражение и смысловое восприятие [13, с. 127, 131–132]. Знание грамматических правил подразумевает оперирование языковыми средствами на морфологическом и синтаксическом уровнях. Так, морфология изучает способы построения слов из морфем, синтаксис – строение словосочетаний и предложений.

О значимости грамматики также свидетельствует справедливое утверждение Г. В. Роговой, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахаровой о том, что "невозможно оторвать грамматику от речи, без грамматики не мыслится овладение какой-либо формой речи, так как грамматика наряду со словарным и звуковым составом представляет собой материальную основу речи" [14, с. 74].

Е. Н. Соловова обращает внимание на то, что грамматикой изучаются закономерности изменения и сочетания слов, образующих осмысленные предложения или высказывания [15, с. 101].

Не менее интересна позиция отечественного лингвиста и методиста Р. П. Мильруда, рассматривающего язык как психолингвистический механизм. В его

понимании грамматика отражает человеческие взаимоотношения с окружающим миром посредством грамматических средств. Применительно к методике преподавания иностранных языков ученый вслед за Н. Хомским использует термин "грамматической компетенции". По мнению Р. П. Мильруда, она "представляет собой совокупность теоретических знаний (правил) и языковых навыков, необходимых и достаточных учащимся для построения правильных или условно правильных предложений, понимания грамматики обращенной к ним устной и письменной речи, мониторинга грамматических ошибок, суждений о правильности и неправильности своих и чужих предложений, а также выполнения тестовых заданий" [16].

Продолжая логику рассуждения о понятии "грамматика", рассмотрим систему "педагогической грамматики" в трудах зарубежных исследователей. Так, К. Кек и Ю. Ким определяют ее как область исследований, имеющую отношение к тому, как грамматика может преподаваться наиболее эффективным способом. Они подчеркивают значимость трех больших сфер: овладение грамматикой второго иностранного языка (изучение), обучение грамматике второго иностранного языка (преподавание), а также ее описание [2, р. 1].

Американский лингвист новозеландского происхождения С. Торнбери подходит к грамматике как к описанию правил для составления предложений с учетом значений, которые эти формы передают. В данном случае понятия "грамматика" и "правила" синонимичны [17, р. 13].

Несколько иного взгляда придерживается американский методист Д. Ларсен-Фримен, учитывающая динамический характер грамматики. Для нее она связана больше с человеческими качествами, чем с окончательным списком правил и исключений. Грамматика позволяет нам выбирать, как мы представляем себя миру, одновременно определяя индивидуальную идентичность [10, р. 142]. Если внимательно изучить понятие "грамматики" Д. Ларсен-Фримен, становится ясным, что она не рассматривает ее как область знания, а воспринимает как навык или процесс, в котором студенты учатся использовать грамматику осмысленно в различных ситуациях общения. Содержание понятия "грамматики" лучше передается в английском языке глаголом, чем существительным, поскольку это не явление, а то, что люди воспроизводят в ходе коммуникации. Поэтому Д. Ларсен-Фримен называет это "grammaring", способностью использовать грамматические структуры осмысленно, точно и правильно, выражая тем самым свои потребности. Динамическая природа означает, что грамматика и язык постоянно изменяются. Помимо формы и значения преподавателям следует осведомлять студентов о должном использовании грамматических форм, а также о том, почему определенные формы более подходящие, нежели другие в различных ситуациях. В таком случае можно говорить не только о правильном использовании грамматических форм, но и об осмысленном употреблении языкового средства в определенном контексте. Следовательно,

форма, значение и употребление составляют три измерения языка, и все они являются составляющими "grammaring" [10, p. 34–35]. Однако, принимая во внимание эти "измерения", обучение иностранным языкам может оказаться проблематичным, особенно в отношении использования грамматических форм в определенном контексте. По мнению Д. Ларсен-Фримен, и мы его разделяем, преподаватели английского языка, для которых он не является родным, могут не иметь достаточно опыта в прагматическом измерении грамматики [10, p. 48].

В данной работе мы опираемся на исследования Д. Ларсен-Фримен в области грамматики и считаем, что люди нуждаются в ее изучении с целью плодотворного и успешного общения, что подразумевает передачу смысла и его восприятия. Следовательно, для достижения этой цели необходимо предоставить обучающимся возможность практиковаться в использовании грамматических структур в значимых, реальных и наполненных смыслом контекстах. Поэтому заучивание и повторение правил недостаточно для успешного обучения. Таким образом, студентам легче переносить усвоенные в классе навыки в ситуации реального общения. Вместе с тем должно уделяться внимание и важности грамотного оформления высказываний. Однако первостепенное значение имеет тот факт, что грамматика – это не только правила или механические навыки по их использованию, но и инструмент, позволяющий выражать оттенки значений, определенные намерения, реакции человека на происходящее. Соответственно, встает вопрос об альтернативном методе преподавания и понимания грамматики, который помог бы обучающимся эффективно использовать языковые средства в общении.

Мы рассмотрим наиболее проблемные ситуации использования некоторых грамматических явлений, с которыми сталкиваются студенты младших курсов в процессе изучения грамматики на факультете Международного бизнеса и делового администрирования МГИМО (У). Отметим, что внимание к прагматическому аспекту использования грамматической структуры может значительно облегчить усвоение языкового материала.

Переходя к сути этого метода, стоит описать педагогические условия, в которых приходится преподавать грамматику. У студентов она часто ассоциируется с правилами, предоставляющими им чувство безопасности, то, на что можно опереться в ситуациях общения на иностранном языке. Правила содержат полезные указания на то, как устроен язык. Однако существуют ограничения их применения.

Как было заявлено выше, английский язык постоянно меняется, и в связи с этим становится очевидным, что некоторые правила больше не действуют в языковой действительности и соответственно не могут предписывать ту или иную форму для употребления. Например, если студенты при изучении времен английского языка выучили правило о том, что глаголы состояния не употребляются в продолженном аспекте (*the continuous aspect*), то при встрече с фразой

I am loving every minute of this class могут почувствовать себя растерянными. Большинство же носителей английского языка согласились бы с тем, что сочетание причастия настоящего времени с глаголом состояния передает эффект усиления чувства, выраженного глаголом *to love*, или говорит о временном характере эмоционального состояния. Стоит отметить, что во время освоения аспектно-временной системы английского языка студентами задача преподавателя сводится к тому, чтобы показать обучающимся не только основные значения, например, продолженного аспекта, но и затронуть "периферийные", которые не так очевидны. Так, употребление глагола в аспекте *continuous* наделяет его "событийным" смыслом. Можно наблюдать использование глаголов состояния в продолженном аспекте с целью выразить:

- a) манеру поведения в определенный момент в противопоставление с общей е. g. *He's being rude*;
- b) изменение состояния со смещением акцента на выражении интенсивности действия во времени е. g. *I'm understanding less and less about life, the older I get*;
- c) ограниченную длительность действия е. g. *Are you understanding this?*;
- d) сознательную причастность е. g. *What we are seeing is a red dwarf star*;
- e) акцент на правдоподобности, живости действия е. g. *One night in the middle of the night, I'm hearing dripping*;
- f) вежливое отношение е. g. *Are you liking it?*;
- g) смягчение критики е. g. *I like the first piano notes, but I'm not liking it where the strings come in*;
- h) ненавязчивое отношение е. g. *I was just wanting to invite you to a gathering... (answering machine message)* [7, p. 121].

Как мы видим, спектр употребления аспекта *continuous* намного шире, чем заявлено в большинстве учебников по грамматике. Чтобы развить у студентов восприимчивость к контекстуальным различиям в использовании изучаемых структур, можно предлагать упражнения, которые ставят целью определить значение, выражаемое формой, понять мотивы говорящего. Приведем пример такого задания. *Explain the differences in meaning between the sentences in each of the following groups, referring where appropriate to contexts in which one or other might be preferred:*

- 1) *Are you wanting to go home? / Do you want to go home?*;
- 2) *Are you liking the concert? / Do you like the concert?*;
- 3) *She always brings me flowers. / She's always bringing me flowers*;
- 4) *He's got a bath. / He has a bath. / He's having a bath* [18, p. 197].

Часто правила представлены как объективная информация, претендующая на истину, хотя и тут часто встречается преувеличение. Так, существует утверждение о том, что нужно преобразовывать прямую речь в косвенную путем согласования времен. В то же время правомерно говорить и о неизменности глагольной формы, если говорящий хочет донести до слу-

шающего мысль, что обстоятельства не изменились с момента утверждения какого-либо факта. Например, *I'm tired* → *He told me that he is tired (he is still tired)*.

Анализируя сложившуюся ситуацию в преподавании грамматики английского языка, мы считаем отчасти справедливым утверждение Д. Норрингтон-Дэвиса о том, что правила имеют тенденцию фокусироваться на грамматике одного предложения, поскольку извлечены из неаутентичных источников [11, p. 39]. Работа с контекстом высказывания позволяет элиминировать подобную проблему и рассматривать грамматическое явление в рамках текста, определив его цель, кому он адресован и эффект, производимый на слушающего или читающего. В качестве примера приведем различие в употреблении "used to" и "would" применительно к высказываниям, относящимся к прошедшему времени. На уровне предложения такие фразы, как *My father used to exercise every morning* / *My father would exercise every morning* едва ли различимы по смыслу, поскольку передают повторяющееся действие в прошлом. Но для различения этих форм хорошим подспорьем будет служить контекст. Так, К. Су, исследуя природу употребления модальных форм "used to" / "would", пришел к выводу, что более эксплицитная "used to" больше употребляется для обозначения границы эпизода или устанавливает рамки для повторяющегося действия в прошлом. В то время как более условная форма "would" развивает тему, дополняя ее деталями [19]. В этом значении она эквивалентна простому прошедшему времени (*the past simple*). Так, нижеприведенный текст, где говорящий описывает дискриминацию, с которой он столкнулся ребенком в США, свидетельствует о таком различии. *"The bad thing was they used to laugh at us, the Anglo kids. They would laugh because we'd bring tortillas and frijoles to lunch. They would have their nice little compact lunch boxes with cold milk in their thermos and they'd laugh at us because all we had was dried tortillas. Not only would they laugh at us, but the kids would pick fights"* [7, p. 169].

Хорошо известно, что на обучающем лежит большая ответственность за то, как представлять материал. Невозможно рассказать о языке все, даже если бы преподаватели имели неограниченное время, поскольку язык подвержен изменениям. Вместо этого следует придерживаться здравого смысла в том, каким способом объяснять грамматические явления. Проиллюстрируем данное положение примером изучения глаголов, требующих после себя либо герундия, либо инфинитива. Обычно студентам дается для запоминания список глаголов, которые употребляются только с инфинитивом (*aim, dare, expect, hope, intend* и другие), герундием (*admit, appreciate, defend, deny, enjoy* и другие), а также как с инфинитивом, так и с герундием (*begin, continue, forget, hate, try* и другие). Однако мы можем утверждать, что такая подача материала ложится тяжелым бременем на обучающихся и, к сожалению, не гарантирует осознанного выбора того или иного средства в процессе коммуникации. Более продуктивным будет семантическое объяснение, дан-

ное Д. Болинджером. Инфинитив, как правило, сочетается с глаголами, обозначающими гипотетические события, не свершившиеся, относящиеся к будущему, в то время как герундий – с реальными, яркими, происшедшими событиями [20]. Другими словами, можно сказать *one can aim to go*, потому что в момент речи действие, выраженное глаголом *to go*, еще не произошло. Напротив же, если действие уже свершилось, употребляем *one can admit going*. С глаголами, которые употребляются с инфинитивом и герундием, акцент делается также на реализацию действия. Возьмем в качестве примера *try*. Так, рассмотрев два предложения *Peter tried to go to Oxford* / *Peter tried going to Oxford*, можно заключить, что в первом предложении подразумевается, что Питер хотел учиться в Оксфорде, но не поступил туда, а во втором – Питер учился в Оксфорде, но не закончил свое обучение. Не всегда удается применить принцип различия в употреблении глагола или инфинитива, предложенный Д. Болинджером, но все же он знакомит обучающихся со значениями, которые заложены в использовании этих грамматических явлений, что в свою очередь в большинстве случаев облегчает восприятие намерений говорящего или помогает в оформлении подходящей идеи для высказывания.

Помимо смещения фокуса внимания с правил на разумное осмысление грамматических явлений и рассмотрение причин их употребления особую важность приобретает необходимость изменить взгляд обучающихся на предмет грамматики, вовлечь их в постижение скрытого смысла и научить разумно применять ту или иную грамматическую форму. По нашему мнению, для этого важно наделить студентов возможностью самим формулировать правила, выстраивать гипотезы употребления грамматической структуры, наблюдать за ее функционированием в аутентичном контексте, а также участвовать, например, в ролевых играх на основе содержания газетных статей.

Опыт работы автора показывает, что следование этому принципу позволяет нестандартно подходить к работе со студентами над той или иной грамматической темой. Возьмем в качестве примера *defining / non-defining relative clauses* – ограничительные и распространительные определительные придаточные предложения. Чтобы представить разницу в их употреблении и помочь обучаемым вывести правило самим, преподаватель обращается к классу: *"If you don't speak Russian stand up"*. Один из студентов описывает ситуацию, происходящую в классе (что делают студенты, которые говорят по-русски): *The students who speak Russian are seated*. Преподаватель дает дальнейшее указание: *"If you speak English, remain seated"* и просит студента описать, что делают студенты, которые говорят по-английски: *The Russian-speaking students, who also speak English, are seated*. Преподаватель просит обучающихся сравнить эти два предложения. Меняется ли их смысл, если убрать определительные придаточные предложения. В первом случае студенты пришли к выводу о том, что если пишущий его опустит, читающий не узнает

о каких студентах идет речь, то есть оно несет основную смысловую нагрузку. Во втором случае читающему не обязательно знать информацию, содержащуюся в определительном придаточном предложении, но с ее включением в структуру предложения он / она знает больше о том, что эти студенты говорят и по-английски. На этот раз придаточное предложение дополняет главное, и если его удалить, то читающему все равно будет понятно, о каких студентах идет речь. Соответственно, ограничительные определительные предложения не выделяются запятыми в отличие от распространительных. Вслед за М. Пэрроттом мы считаем, что можно помочь студентам узнавать и понимать употребление определительных придаточных предложений, привлекая их внимание к тому, как они используются в естественной коммуникации и аутентичных текстах [18, p. 406]. В рамках данной темы студентам предлагается прочитать статью о Ричарде Талере, лауреате Нобелевской премии в области экономики за 2017 г., и подчеркнуть примеры ограничительных и распространительных определительных придаточных, а также указать, с какой целью автор статьи их использовал, обратить внимание на расстановку запятых [21]. Примером *non-defining clause* может служить предложение: *Asked at the news conference Monday if he thought this observation applied to the U.S president, who had success as a business executive before entering politics, he said: "As to President Trump, I think he would do well to watch that movie"*. К *defining clauses* относятся следующие предложения:

Under that model, many employees who resist immediately raising the portion of their salary put into retirement accounts will agree to raise their contributions in the following year and usually continue with the higher level.

Thaler's contributions include studying the "limited rationality" trait that includes behavior such as the unwillingness to pay off high-interest credit card debt from a low-interest savings account.

Thaler is not the first behavioral economist to win the Nobel. In 2002, the award went to Israeli-American

psychologist Daniel Kahneman who used psychological insights to study how people make economic decisions. Для использования в речи этих грамматических структур студенты могут принять участие в ролевой игре, требующей двух участников – Ричарда Талера и журналиста, берущего у него интервью. В дополнение к этому студентам можно предложить написать своей собственной статьи об известном человеке с применением изученных конструкций. Представляется очевидным, что подобные задания делают обучающихся вовлеченными в содержание текстов, мотивируют их на углубленное понимание затронутых вопросов и заставляют тщательно выбирать языковые средства для передачи нужного смысла.

Подводя итог данному исследованию, следует отметить, что описанный подход к обучению грамматике английского языка позволяет не сосредоточивать внимание студентов на определенном правиле, а побуждать их видеть разумное объяснение, стоящее за употреблением того или иного грамматического явления. Другими словами, обучающихся стоит направлять в сторону раскрытия смысла: почему говорящий или пишущий выбрал (-а) определенную форму, и что под этим они имели в виду. Это помогает студентам осознать, что грамматический выбор обусловлен не правилами, а тем, что хочет выразить говорящий (пишущий). Этому находим подтверждение у М. Льюиса: дело не в том, что сначала появляется правило, а язык должен подстроиться под него. А наоборот – язык первоначален, и грамматика должна описывать его. Принимая это во внимание, все то, что воспроизводит в своей речи опытный носитель языка, может быть изучено и описано [22, p. 23]. Таким образом, понимая смысл употребления грамматической конструкции, студенты учатся видеть логику, которой придерживаются носители неродного им языка. Это может помочь им представлять мир, как это делают говорящие на этом языке люди. Более того, это облегчает усвоение языка, а также способствует успеху в межкультурной коммуникации.

Литература

1. Nassaji H., Fotos S. Teaching grammar in second language classrooms: Integrating form-focused instruction in communicative context. New York: Routledge, 2011. 167 p.
2. Keck C., Kim Y. Pedagogical grammar. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2014. 255 p.
3. Овчинникова Н. И. Современные тенденции в обучении грамматической стороне иноязычной речи // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2012. № 2. С. 194–197.
4. Вейс О. Ю., Соколова Н. С. Использование культурно-обусловленного подхода в обучении грамматике английского языка студентов языковых факультетов // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 2-3. С. 19–22.
5. Боголепова С. В. Об обучении грамматике в контексте коммуникативного подхода // Иностранные языки в школе. 2016. № 11. С. 26–32.
6. Восковская А. С., Карпова Т. А. Представление грамматического материала на различных уровнях языковой подготовки в рамках коммуникативного подхода // English Language Teaching Upgrade: Practices and Innovations: материалы конференции (25 января 2017). Москва, 2017. С. 61–70.
7. Celce-Murcia M., Larsen-Freeman D. The grammar book. Boston, MA: Heinle ELT, 1999. 854 p.

8. Ellis R. Grammar teaching: Practice or consciousness-raising? // *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* / Eds. Richards J. C., Renandya W. A. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2002. P. 167–174.
9. Celce-Murcia M. Why it makes sense to teach grammar in context through discourse // *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language classrooms* / Eds. Hinkel E., Fotos S. New York: Routledge, 2002. P. 119–133.
10. Larsen-Freeman D. *Teaching language: from grammar to grammaring*. Boston, MA: Heinle ELT, 2003. 160 p.
11. Norrington-Davies D. *Teaching grammar: from rules to reasons*. Brighton: Pavilion publishing, 2016. 200 p.
12. Щерба Л. В. *Преподавание иностранных языков в средней школе: общие вопросы методики*. М.: Высшая школа, 1974. 112 с.
13. Зимняя И. А. *Психология обучения неродному языку*. М.: Русский язык, 1989. 223 с.
14. Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е. *Методика обучения иностранным языкам в средней школе*. М.: Просвещение, 1991. 287 с.
15. Соловова Е. Н. *Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций*. М.: Просвещение, 2002. 239 с.
16. Мильруд Р. П. Грамматическая компетенция учащихся: программа робота, нейронная сеть или картина мира? // *Просвещение. Иностранные языки*. 2013. № 8. Режим доступа: <http://iyazyki.ru/2013/07/grammar-competence/> (дата обращения: 12.10.2017).
17. Thornbury S. *How to teach grammar*. Harlow: Pearson Education Limited, 2004. 182 p.
18. Parrott M. *Grammar for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 479 p.
19. Suh K. H. Past habituality in English discourse: "Used to" and "would" // *Language Research*. 1992. Iss. 28. P. 857–882.
20. Bolinger D. Entailment and the meaning of structures // *Glossa*. 1968. Vol. 2. № 2. P. 119–127.
21. Richard Thaler wins Nobel for work in behavioral economics. 09.10.2017. Режим доступа: <https://phys.org/news/2017-10-richard-thaler-nobel-behavioral-economics.html> (дата обращения: 12.10.2017).
22. Lewis M. *The English Verb: An exploration of structure and meaning*. Boston, MA: Heinle, 2002. 180 p.

ENGLISH GRAMMAR TEACHING ENHANCEMENT: FROM RULES TO REASON-BASED APPROACH

Inna N. Kosheleva¹.@

¹ *Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, 76, Vernadsky Ave., Moscow, Russia, 119454*
@ ipozdnysheva@yandex.ru

Received 19.10.2017. Accepted 19.01.2018.

Keywords: English grammar teaching, communicative approach, rules, reason-based approach, meaning, context, intercultural communication.

Abstract: When describing grammar phenomena, many course-books comprise rules of thumb and turn students' attention to the construction methods of grammar forms. However, in practice these rules can be abstract, not giving precise or full explanation to the language units. In some cases explanations don't correspond to the examples from the authentic sources. The subject of this research is the problem of the effective teaching English grammar to the students of non-linguistic universities. The purpose of the article is to describe methods of teaching English grammar from the standpoint of meaning of the grammar phenomenon and taking into consideration its contextual use. The current research is based on the ideas and concepts of the communicative approach to language teaching, conscious-raising approach and the method of the contextual use of language material. The paper features a number of advantages of the reason-based approach over the presentation of the rule. The approach enables students to notice and compare different contextual use cases of the language units. Therefore, it lays foundation for internalization of the new linguistic material and its further use in real communication. The results of the research can be of interest to both foreign language teachers and to the researchers dealing with English grammar learning. The conclusion is that the approach in question gives a more precise description of the meaning or use of grammatical constructions. It allows one to understand native speakers' logic and intentions, which significantly facilitates intercultural communication.

For citation: Kosheleva I. N. Optimizatsiia obucheniia angliiskoi grammatike: ot pravil k razumnomu osmysleniiu [English Grammar Teaching Enhancement: from Rules to Reason-based Approach]. *Bulletin of Kemerovo State University*, no. 1 (2018): 201–207. DOI:10.21603/2078-8975-2018-1-201-207.

References

1. Nassaji H., Fotos S. *Teaching grammar in second language classrooms: Integrating form-focused instruction in communicative context*. New York: Routledge, 2011, 167.
2. Keck C., Kim Y. *Pedagogical grammar. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company*, 2014, 255.
3. Ovchinnikova N. I. Sovremennye tendentsii v obuchenii grammaticheskoi storone inoiazychnoi rechi [Modern tendencies in foreign language grammar teaching]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Voronezh state university. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaia kommunikatsiia*, no. 2 (2012): 194–197.
4. Veis O. Iu., Sokolova N. S. Ispol'zovanie kul'turno-obuslovlennogo podkhoda v obuchenii grammatike angliiskogo iazyka studentov iazykovykh fakul'tetov [Application of culturally-based approach to teaching English grammar to students of linguistic faculties]. *Bulletin of Kemerovo state university*, no. 2-3 (2015): 19–22.
5. Bogolepova S. V. Ob obuchenii grammatike v kontekste kommunikativnogo podkhoda [Grammar teaching within the communicative approach]. *Inostrannye iazyki v shkole = Foreign languages at school*, no. 11 (2016): 26–32.
6. Voskovskaia A. S., Karpova T. A. Predstavlenie grammaticheskogo materiala na razlichnykh urovniakh iazykovoi podgotovki v ramkakh kommunikativnogo podkhoda [Presentation of grammar at the different language levels within the communicative approach]. *English Language Teaching Upgrade: Practices and Innovations: materialy konferentsii (25 ianvaria 2017)* [English Language Teaching Upgrade: Practices and Innovations: Proc. Conf. (January 25 2016)]. Moscow, 2017, 61–70.
7. Celce-Murcia M., Larsen-Freeman D. *The grammar book*. Boston, MA: Heinle ELT, 1999, 854.
8. Ellis R. *Grammar teaching: Practice or consciousness-raising? Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Eds. Richards J. C., Renandya W. A. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2002, 167–174.
9. Celce-Murcia M. *Why it makes sense to teach grammar in context through discourse. New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language classrooms*. Eds. Hinkel E., Fotos S. New York: Routledge, 2002, 119–133.
10. Larsen-Freeman D. *Teaching language: from grammar to grammaring*. Boston, MA: Heinle ELT, 2003, 160.
11. Norrington-Davies D. *Teaching grammar: from rules to reasons*. Brighton: Pavilion publishing, 2016, 200.
12. Shcherba L. V. *Prepodavanie inostrannykh iazykov v srednei shkole: obshchie voprosy metodiki* [Foreign language teaching in secondary school: general issues of methodology]. Moscow: Vysshaia shkola, 1974, 112.
13. Zimniia I. A. *Psikhologiia obucheniia nerodnomu iazyku* [The psychology of teaching a foreign language]. Moscow: Russkii iazyk, 1989, 223.
14. Rogova G. V., Rabinovich F. M., Sakharova T. E. *Metodika obucheniia inostrannym iazykam v srednei shkole* [Foreign language teaching methodology in secondary school]. Moscow: Prosveshchenie, 1991, 287.
15. Solovova E. N. *Metodika obucheniia inostrannym iazykam: bazovyi kurs lektsii* [Foreign language teaching methodology: basic lecture course]. Moscow: Prosveshchenie, 2002, 239.
16. Mil'rud R. P. Grammaticheskaiia kompetentsiia uchashchikhsia: programma robota, neironnaia set' ili kartina mira? [Learners' grammar competence: the robot's programme, neural network or world view]. *Prosveshchenie. Inostrannye iazyki = Education. Foreign languages*, no. 8 (2013). Available at: <http://iazyki.ru/2013/07/grammar-competence/> (accessed 12.10.2017).
17. Thornbury S. *How to teach grammar*. Harlow: Pearson Education Limited, 2004, 182.
18. Parrott M. *Grammar for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010, 479.
19. Suh K. H. Past habituality in English discourse: "Used to" and "would". *Language Research*, Iss. 28 (1992): 857–882.
20. Bolinger D. Entailment and the meaning of structures. *Glossa*, no. 2 (1968): 119–127.
21. *Richard Thaler wins Nobel for work in behavioral economics*. 09.10.2017. Available at: <https://phys.org/news/2017-10-richard-thaler-nobel-behavioral-economics.html> (accessed 12.10.2017).
22. Lewis M. *The English Verb: An exploration of structure and meaning*. Boston, MA: Heinle, 2002, 180.