

УДК 372.881.111.1

DOI: 10.26140/bg23-2019-0803-0020

СТРАТЕГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ БАКАЛАВРОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

© 2019

Левченко Виктория Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка
Отделения языковой подготовки Института общественных наук
Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации

(119571, Россия, Москва, проспект Вернадского 82, стр.1, e-mail: levchenkoviktoria@yandex.ru)

Мещерякова Ольга Владимировна, старший преподаватель Департамента языковой подготовки
Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации

(125993, Россия, Москва, ГСП-3, Ленинградский проспект, 49, e-mail: olgan08@mail.ru)

Аннотация. Обучению грамматике в российской школе традиционно уделяется значительное внимание. Обучение грамматике начинается в средней, а иногда и в младшей школе, и продолжается на протяжении всего периода обучения в высшей школе. Однако, чаще всего, качественного прогресса в знании и практическом употреблении грамматических структур в как в устной, так и в письменной речи, не происходит. С нашей точки зрения это связано с тем подходом к обучению грамматическим средствам общения, который наиболее широко распространен в российской системе образования, и согласно которому формирование грамматической компетенции должно обязательно пройти стадии овладения иностранным языком от языковых знаний к речевой практике. Считается, что детальное осознание и понимание правил английской грамматики, их отличие от правил и структур русского языка способствуют лучшему пониманию грамматических особенностей иноязычной речи и, в дальнейшем, положительно влияет на овладение всеми видами речевой деятельности. В реальных условиях неязыкового вуза с небольшим количеством аудиторных часов, отводимых на изучение профессионально ориентированного иностранного языка, такой подход не приносит желаемых результатов. В условиях реализации коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам, формируемых компетенций, обучение грамматике должно уйти от традиционных форм преподавания и принять целостный характер.

Ключевые слова: неязыковой вуз, профессионально ориентированное обучение иностранному языку, коммуникативный подход, иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность, грамматический навык, целостный подход, единый государственный экзамен (ЕГЭ).

STRATEGIES OF FORMING GRAMMATICAL COMPETENCE WHILE TEACHING PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TO BACHELORS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

© 2019

Levchenko Victoria Victorovna, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate professor of English Chair
of the Department of Foreign Languages at Institute for Social Sciences
Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

(119571, Russia, Moscow, Vernadsky Prospect, Block 1, 82 e-mail: levchenkoviktoria@yandex.ru)

Meshcheryakova Olga Vladimirovna, senior lecturer of Foreign Languages Department
Financial University under the Government of the Russian Federation

(125993, Russia, Moscow, Leningradsky Prospect, 49, GSP-3, e-mail: olgan08@mail.ru)

Abstract. Teaching grammar in Russian education community has always been a priority. Students start learning grammar at secondary, sometimes even at primary schools, and continue acquiring it while studying at institutions of higher education. However, qualitative progress in grammar usage while writing and speaking English is rarely seen. One possible explanation is that there is a widely adopted approach in Russian education system according to which the formation of grammatical competence goes through a number of fixed steps from grammar knowledge to speech practice. It is assumed that detailed and thorough knowledge of rules of English grammar and their difference from grammar rules of the Russian language contributes to better understanding of peculiar features of the English language and further it positively influences the acquisition of all language skills and abilities. Unfortunately, considering the real situation of teaching English at Russian universities under conditions of insufficient class-room academic hours, such an approach does not bring desired results. Communicative approach of teaching foreign languages and competencies that are to be developed demand a different approach to teaching grammar that is a holistic approach.

Keywords: non-linguistic university, professionally oriented foreign language TEACHING, communicative approach, foreign language professional communicative competence, grammar skill, holistic approach, Universal State Exam.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В соответствии с действующими Федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования, дисциплина «Иностранный язык» является дисциплиной базовой части, знание иностранного языка отнесено к общекультурным компетенциям и трактуются достаточно широко: «Выпускник, освоивший программу бакалавриата, должен обладать следующими общекультурными компетенциями: способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-4)» [1]. С одной стороны, такая трактовка совсем не учитывает особенности обучения иностранному языку в неязыковом вузе и практически полностью повторяет цель обучения иностранному языку на ступени основного общего об-

разования, которая согласно Фундаментальному ядру содержания основного общего образования, поставлена следующим образом: «Основная цель изучения иностранных языков в школе - формирование у школьников иноязычной коммуникативной компетенции: способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка» [2], что возможно и будет являться причиной непростой ситуации, сложившейся в российских вузах в отношении иностранного языка. С другой стороны, такая нейтральная постановка целей в изучении иностранного языка дает возможность определить цель изучения иностранного языка в неязыковом вузе так, как того требует ситуация. Таким образом, мы видим практически полное отсутствие преемственности и системы в обучении иностранному языку на разных ступенях образования, что отрицательно сказывается на качестве знаний вы-

пускников как общеобразовательных школ, так и высших учебных заведений.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Грамматическая компетенция, как составная часть лингвистической компетенции, является конечной целью обучения грамматике и, следовательно, овладения грамматическими средствами общения. В истории преподавания иностранных языков можно выделить несколько подходов к формированию грамматической компетенции [3]. В России наиболее распространен сознательно-практический метод Б. В. Беляева, в соответствии с которым обучение грамматическим средствам общения происходит с определенной последовательности: знание грамматических средств системы языка – речевые навыки владения грамматическими средствами – речевые умения в виде грамматической компетенции [3]. Проблемой формирования грамматической компетенции занимаются ряд отечественных методистов, среди которых Е.И. Пассов, который в своих публикациях дал методическое обоснование стадий формирования грамматического навыка, описанные Л.Б. Ворониным; Р.П. Мильруд, который рассматривает грамматическую компетенцию учащихся с точки зрения когнитивной модели.

Важно отметить определение грамматической компетенции, данное Советом Европы в документе «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка». Коллектив авторов указанного документа понимает грамматическую компетенцию как «... знание грамматических элементов языка и умение их использовать в речи. <...> Грамматическая компетенция включает способность понимать и выражать определённый смысл, оформляя его в виде фраз и предложений, построенных по правилам данного языка (в отличие от механического воспроизведения заученных образцов)» [4]. Данное положение должно особенно учитываться при формировании грамматической компетенции бакалавров неязыковых вузов, поскольку обучение иностранному языку носит абсолютно прагматичный характер и связано с их будущей профессиональной деятельностью, но происходит это все в рамках небольших аудиторных часов, которых не хватает для достижения качественных результатов.

Формирование целей статьи (постановка задания). Изложенные выше положения определили название данной статьи «Стратегии формирования грамматической компетенции в профессионально ориентированном обучении иностранному языку бакалавров неязыкового вуза» и ее основную цель: рассмотреть эффективные стратегии обучения бакалавров грамматическим средствам общения с учетом специфики их профессиональной деятельности с учетом дефицита контактных часов.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Рассмотрим изложенное выше более подробно.

Профессионально ориентированное обучение иностранному языку – такое обучение, которое учитывает коммуникативные и познавательные потребности обучающихся соответствующего профиля. Как указывает О.Г. Поляков: «Современный профессионально ориентированный подход к обучению иностранному языку предполагает формирование у студентов способности иноязычного общения в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления, при организации мотивационно-побудительной и ориентировочно-исследовательской деятельности. Он же определяет профессионально ориентированное обучение как обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении ИЯ, диктуемых особенностями будущей профессии или специальности, которые, в свою очередь, требуют его изучения [5].

Таким образом, во время обучения в университете, студент готовится к своему будущему профессиональному труду, поэтому и вся его учебная деятельность должна быть ее дидактическим отражением, в учебной деятельности студента должны обязательно присутствовать такие виды и формы заданий и занятий, которые соответствовали бы его будущей профессиональной деятельности. Именно поэтому в настоящее время значительное внимание уделяется практико-ориентированным задачам, которые помогают максимально полно применить полученные теоретические знания по специальности в практической около-профессиональной деятельности студентов.

Учитывая все изложенное выше, целью изучения иностранного языка в неязыковом вузе является формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности – это готовность и подготовленность специалиста (выпускника неязыкового вуза) осуществлять эффективную коммуникацию на иностранном языке в устной и письменной формах в ситуациях как профессионального, так и бытового общения с представителями других стран, которое заключается в обмене информацией как профессионального, так и бытового характера [6].

Что касается задач, с помощью которых и происходит достижение обозначенной цели, анализ методической литературы отечественных авторов Т.И. Кузнецовой, О.Ю. Ивановой, П.И. Образцова, Т.В. Поповой, А.Н. Щукина позволил выделить целый ряд задач по обучению профессионально ориентированному иностранному языку, среди множества которых мы хотели бы подчеркнуть следующие:

- научить будущего специалиста использовать язык в ситуациях профессионального и естественного общения;
- сформировать представление о системе изучаемого языка с учетом профессиональной специфики;
- обеспечить запоминание обучаемыми определенного количества языкового материала, например, достаточным количеством лексических единиц по тематике курса и нормативной грамматикой изучаемого иностранного языка;
- сформировать у обучаемых навыки и умения использования языкового материала в речи;
- сформировать навыки и умения письменного оформления собственного высказывания на иностранном языке;
- развить речевые способности обучаемых в процессе овладения языком;
- развить мотивацию к дальнейшему овладению иностранным языком.

Реализация указанных задач, на наш взгляд, должна опираться на знания, полученные в средней школе, особенно в отношении грамматики английского языка, которая попадает в иное лексическое окружение, что, при адекватном уровне сформированности грамматических навыков и умений, не должно вызывать трудностей у обучаемых.

Относительно последнего пункта, нужно отметить, что проблеме мотивации при обучении иностранному языку посвящено немало работ как отечественных, так и зарубежных авторов. На наш взгляд, одной из причин демотивации, страха, отказа от дальнейшего изучения иностранных языков, является плохо сформированная на начальном этапе обучения лингвистическая компетенция. Под начальным этапом обучения мы подразумеваем основное общее образование.

Упомянутая выше иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность, как цель обучения иностранному языку в неязыковом вузе, состоит из ряда компетенций, каждая из которых направлена на формирование определенных навыков и умений. Одной из компетенций является лингвистическая компетенция, которая в свою очередь имеет в своем составе граммати-

ческую и речевую компетенции.

Лингвистическая компетенция обеспечивает знания лексических единиц и грамматических правил, преобразующих лексические единицы в осмысленное высказывание, а также формирует способность применения этих правил в процессе выражения и восприятия суждений в устной и письменной формах, кроме этого данный вид компетенции способствует приобретению знаний о правилах речевого поведения, выбора речевых форм и средств и их использования в зависимости от целей, ситуации общения и социального статуса участников в процессе социокультурной и профессиональной коммуникации [7].

Далее, рассмотрим грамматический навык. Грамматический навык – это автоматизированный компонент сознательно выполняемой речевой деятельности, обеспечивающий правильное (безошибочное) употребление грамматической формы в речи. Владение грамматическим навыком означает способность производить речевое действие по выбору модели, адекватной речевой задаче в конкретной ситуации общения, и осуществлять правильное оформление речевой единицы с соблюдением норм языка, то есть владение грамматическим навыком является одним из условий выполнения речевой деятельности. В состав грамматического навыка входят:

- морфологические навыки (правильное употребление в речи грамматических явлений на морфологическом уровне),
- синтаксические навыки (правильное расположение слов в предложениях всех типов),
- графические навыки (правильного употребления букв на письме),
- орфографические навыки (навыки безошибочного письма).

Основными качествами грамматического навыка являются: автоматизм, безошибочность выполнения, сознательность, низкий уровень напряженности выполнения действия [8].

К сожалению, не у всех студентов наблюдаются сформированные должным образом перечисленные выше грамматические навыки, хотя иностранный язык является одним из основных предметов в среднеобразовательной школе. Многие студенты после школьного курса иностранного языка испытывают трудности с построением грамматически верных утвердительных предложений в английском языке, и, хотя в устной беседе выясняется, что теоретически они знают о фиксированном порядке слов, на практике им сложно это применить. Еще хуже обстоит ситуация с построением вопросительных предложений. Здесь мы сталкиваемся сразу с двумя проблемами: 1) проблемой формы, когда обучаемые не знают, как правильно построить вопрос, какой употребить вспомогательный глагол; 2) проблемой содержания, когда они не знают, о чем можно задать вопрос.

Графические и орфографические навыки также страдают, хотя они должны закладываться в средней школе. Безусловно, изучение иностранного языка – это трудоёмкий процесс; контактных часов, выделяемых на изучение иностранного языка на ступенях среднего общего (в среднем 3 урока в неделю длительностью 45 минут, т.е. 3 академических часа) и высшего образования (в традиционном неязыковом вузе студенты изучают язык в течение двух лет по 2 пары в неделю, т.е. по 4 академических часа), не является достаточным для овладения высоким уровнем иностранного языка. В результате, к моменту прихода в университет, учащиеся учат язык на протяжении нескольких лет, но без значительных улучшений, поэтому преподаватели высшей школы сталкиваются не только с проблемой незнания, но и низкой или отсутствующей мотивации к дальнейшему изучению иностранного языка. Сложность ситуации обусловлена не только небольшим количеством контактных часов, но и содержанием обучения иностранным языкам.

Обратимся к содержанию обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. Эта проблема была рассмотрена многими отечественными методистами и педагогами. С нашей точки зрения, содержание обучения – это совокупность учебных материалов, отобранных в соответствии с целями обучения и позволяющих обеспечить владение иностранным языком на таком уровне, который был бы достаточным для осуществления коммуникации в сфере профессиональной деятельности и решения профессиональных вопросов по избранной специальности и в сфере повседневно-бытового общения [6].

Упомянутая совокупность учебных материалов включает:

- 1) языковой материал – грамматический, фонетический, лексический минимумы, позволяющие осуществлять эффективную профессиональную коммуникацию и достаточные для сферы повседневно-бытового общения;
- 2) речевой материал – речевые образцы, формулы и клише, характерные для публичного стиля речи, а также сферы, темы, ситуации общения, характерные для данной специальности, для осуществления межкультурной коммуникации;
- 3) навыки и умения пользоваться полученными знаниями с целью осуществления устной и письменной профессионально ориентированной межкультурной коммуникации и повседневно-бытового общения [6].

При этом, отбор содержания обучения строится на базе двух основных принципов:

- 1) необходимость и достаточность содержания обучения для достижения поставленной цели обучения. Другими словами, предназначенный для усвоения материал должен обеспечивать владение языком (быть достаточным) в рамках поставленной цели;
- 2) доступность содержания обучения для его усвоения. Здесь речь идет об учете возможностей обучаемых для усвоения отобранного для занятий материала. Завышение объема учебного материала, который должен быть усвоен учащимися в отведенный программой временной интервал, или труднодоступное изложение материала отрицательно сказывается на его усвоении и, следовательно, является нарушением требований этого принципа [9].

Еще в 1977 году И.Л. Бим говорила о том, что содержание обучения (в школе – автор.) должно определять некий минимальный достаточный для осуществления общения уровень овладения иностранным языком, так сказать «базовый уровень», который, в свою очередь, должен служить надежной основой для дальнейшего доуказания иностранного языка, особенно в условиях неязыкового вуза и только достигнув его, можно двигаться вперед, совершенствуя свое владение языком [10].

Однако, в настоящее время, вышеупомянутые принципы отбора содержания нарушаются на ступени среднего образования, в результате чего учащиеся не получают необходимого «базового уровня», на который можно опереться при изучении иностранного языка в неязыковом вузе. На наш взгляд, в настоящий момент между школьной и университетской ступенями образования отсутствует преемственность. В условиях основного общего образования при обучении иностранному языку в школе сохраняется концентрическая модель обучения, предполагающая цикличность изучения материала, возврат к ранее изученному материалу и его углубление за счет усложнения языкового материала, расширения спектра обсуждаемых проблем или проигрываемых ситуаций общения. Предмет «Иностранный язык» входит в обязательную предметную область учебного плана. В традиционной средней школе, начиная с 5 класса, изучению иностранного языка отводится 3 часа в неделю. Рекомендуемые УМК, используемые в учебном процессе, охватывают весь объем грамматики английского языка. Школьники изучают такие сложные грамматические темы как косвенная речь, косвенные

вопросы, неличные формы глагола, модальные глаголы, придаточные предложения, условные предложения. Совершенно очевидно, что за 3 часа в неделю освоить указанные темы в должном состоянии невозможно. И возврат к этим темам, цикличность их прохождения, не дает необходимого эффекта и углубления знаний, поскольку изначально некоторые темы не были усвоены на прочном уровне.

Как было указано выше, количество контактных часов в университетах небольшое, в среднем – 4 академических часа в неделю. Основное внимание уделяется изучению профессионально ориентированных лексических единиц, формированию терминологического словаря и формированию навыков и умения профессиональной коммуникации. Изучению грамматики не уделяется первоочередного внимания, поскольку, с одной стороны, в настоящее время обучение иностранным языкам основывается на коммуникативном подходе, с другой стороны, считается, что обучаемые после курса средней школы знают основные грамматические явления и могут их употреблять в речи соответственно ситуации. И хотя мы придерживаемся мнения, что коммуникация может состояться и без знания грамматических структур и правил, но такой вариант приемлем только в том случае, если человек оказывается в коммуникативной ситуации и коммуникативной среде иностранного языка, который он никогда и нигде не изучал. Однако изучение английского языка в России носит массовый характер. К моменту прихода в университет, учащиеся изучают английский язык, как минимум, 7 лет и за это время у большинства так и не происходит качественного развития в знаниях.

Рассмотрим наиболее типичные ошибки, которые допускают учащиеся, сдающие Единый Государственный экзамен по английскому языку. Возьмем за основу данные, указанные в «Методических рекомендациях для учителей, подготовленных на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2017 года по иностранному языку» авторов М.В. Вербицкой, К.С. Махмуран, В.Н. Симкина [11]. Авторы методических рекомендаций указывают на следующие типичные ошибки экзаменуемых при выполнении заданий 19-25 раздела «Грамматика и лексика»:

- непонимание того, какая часть речи необходима, чтобы заполнить пропуск;
- неумение определить, какая форма глагола применяется в пропуске - личная (видо-временная), неличная (герундий, причастие, инфинитив);
- неумение определить, относится ли действие, выраженное глаголом, к настоящему, прошедшему или будущему;
- неумение определить, нужна ли форма действительного или страдательного залога глагола;
- неумение определить, используется глагол в прямой речи или в косвенной, и сделать соответствующие выводы о нужной видо-временной форме;
- неумение образовывать множественное число существительных, степени сравнения прилагательных и наречий, порядковые числительные, местоимения разных типов [11].

Авторы также дают рекомендации, как улучшить ситуацию с формированием лексико-грамматических навыков в общеобразовательной школе: «Рекомендуется при обучении грамматике и лексике развивать грамматические и лексические навыки на связных текстах с последующим анализом употребления грамматических и лексических средств. Необходимо также развивать данные навыки не только в рецептивных видах речевой деятельности, но и в продуктивных, в первую очередь в спонтанной речи, а не только в отдельных грамматических упражнениях. Важно периодически проводить отсроченный контроль грамматических средств, так как статистика показывает, что многие грамматические явления и лексика начальной и основной школы остались

неусвоенными. Выполнение грамматических упражнений на противопоставление двух обозначенных в задании форм (как это часто бывает в учебниках и пособиях) недостаточно для формирования устойчивых грамматических навыков. Необходимо анализировать грамматические формы в прочитанных текстах, добиваться понимания того, какую информацию они несут, почему именно эти формы употреблены в данном контексте, а также предлагать связные тексты, в которых надо правильно использовать различные грамматические формы. Важно в учебном процессе уделять большее внимание вопросам сочетаемости лексических единиц, приучать школьников заучивать не отдельные слова, а словосочетания. Нужно обращать внимание учащихся на то, как грамматическая конструкция влияет на выбор лексической единицы, учить видеть связь между лексикой и грамматикой» [11].

И если вопрос с обучением лексическим единицам может быть решен путем их заучивания и постоянного употребления как в устной, так и письменной речи, то проблема с обучением грамматике носит длительный и постоянный характер. Изучение грамматики в университетах осложняется самой концепцией преподавания профессионально ориентированного иностранного языка и ограниченным количеством контактных часов. В таких условиях, исправлять проблемы общеобразовательной школы и глубоко изучать какие-либо разделы английского языка не представляется возможным. При этом нужно отметить, что «грамматика имеет первостепенное практическое значение, т.к. с ее помощью обеспечивается формирование умений устного и письменного общения» [12].

Считаем, что в условиях неязыкового вуза целесообразно использовать т.н. “holistic approach” при обучении грамматике английского языка и подходить к решению проблемы комплексно. Обратимся к западным методистам.

Несмотря на изменения, произошедшие во взглядах на язык как средство общения и на цели обучения языку, а именно, развитие четырех ключевых компетенций – говорения, письма, аудирования и чтения, при обучении грамматике некоторые исследователи указывают на превосходство формы над содержанием: грамматика в учебном плане предстает в виде отдельных структур с глаголом в качестве главного элемента [13].

Существует ряд причин для того, чтобы изучать грамматические структуры, как отдельно существующие элементы: 1) так легче учить и обучать, 2) так легче проверять усвоение. Однако зададимся вопросом насколько оправдан такой подход? Целесообразно ли откладывать изучение таких сложных грамматических явлений как пассивный залог или длительное будущее время обучающимися до тех пор, пока они не достигнут продвинутого уровня владения языком, такого, например, как B1 или B2 CEFR (the Common European Framework of Reference for Languages – Европейские компетенции владения иностранным языком)? Между тем, разбиение грамматического материала на отдельные структуры и элементы может помешать обучающимся сформировать целостную картину о том, как используются в языке те или иные грамматические явления. Более того, некоторые грамматические категории представляют собой удобные упрощения, а порой и искажения того, как они функционируют в языке.

Западные исследователи (в частности Rod Bolitho) приводят в качестве примера подобной формализации и упрощения обучение использованию косвенной речи, пассивного залога, модальных глаголов. Традиционные виды упражнений для данных тем – заполнение пропусков или задания на множественный выбор на уровне предложения. Однако предложение, несмотря на то, что само по себе является удобным инструментом для тренировки и закрепления грамматического навыка, не всегда отражает все тонкости функционирования грам-

математических категорий на уровне дискурса.

В результате, не имея опыта работы с грамматикой на уровне текста или дискурса, обучающиеся не могут использовать изученные грамматические категории не только в тексте или дискурсе, но в контексте реального общения.

Модальным глаголам отводится достаточно много времени и уделяется много внимания в учебниках, разбираются нюансы их употребления, в то время как в языке есть ряд других способов выражения модальности, о которых обучающихся не узнают на занятиях, но с которыми сталкиваются в ситуациях реального общения.

В рамках целостного подхода к изучению модальности в английском языке можно предложить работу с различными видами текста и последующее выполнение упражнений, помогающих обучающимся распознавать действительные намерения авторов текстов по тому, как они используют модальные глаголы и другие структуры, выражающие модальность. Наречия *probably*, *possibly*, *perhaps*, фразы *there's a chance that ...*, *'is likely to ...'*, *'there's no need to ...'*, используются наряду с модальными глаголами. Изучение модальности стоит начинать именно с наречий. Виды текстов, которые можно использовать, включают в себя, например, гороскопы – для выражения значения вероятности, возможности, уверенности; школьные правила или правила проживания в гостинице, равно как и другие административные положения можно использовать для изучения аспекта долженствования.

Тексты, направленные на самодиагностику, помогут с изучением аспекта «способность». Отчеты о деятельности фирмы можно использовать в качестве иллюстрации контекстов с использованием аспекта «необходимость». Модальность также находит свое выражение в интонации, с целью различения оттенков отношения говорящих целесообразно выполнять задания на аудирование.

Еще одна грамматическая тема, при изучении которой целесообразен целостный подход, – косвенная речь. При передаче услышанного или прочитанного можно передать целый ряд нюансов, таких как официальность или разговорность используемых средств, дистанцированность от автора, желание сократить или резюмировать чью-то речь.

Эти нюансы передаются при помощи грамматических, лексических или стилистических средств, а не просто следуя правилам трансформации прямой речи в косвенную.

Всем известные правила перевода прямой речи в косвенную видятся некоторым исследователям не просто как чрезмерное упрощение, но как ошибочная интерпретация системы средств передачи информации в языке. Первым шагом к изучению этой системы может стать знакомство с примерами из разговорного языка, в котором, например, присутствуют такие передачи чужих слов как «...I turn to Elena and I'm like "What does that mean?" and then she goes "Do you have a question?"...». Следующим шагом может стать изучение текста, содержащего примеры различных способов передачи чужих слов, например, "had reportedly been executed", "is believed to have been", "according to local sources", "has not been identified – in inverted commas", "spoke of his fears", "reported" и т.д. Такое разнообразие способов передачи чужих слов не доступно для рассмотрения на уровне предложения [14].

Обучение использованию грамматической категории пассивного залога, как правило, откладывается до тех пор, пока не изучены времена, хотя использовать пассивный залог могут студенты, знающие спряжение глагола *'to be'* и третью форму смыслового глагола. Традиционно пассивный залог изучается по временам и зачастую посредством трансформации предложений в активном залоге в пассивный. При подобном подходе мало внимания уделяется причинам, побудившим гово-

рящих или авторов текстов использовать пассивный залог.

Одним из способов, помогающих перейти от формального использования предложений в пассивном залоге к осознанному выбору пассивных конструкций в соответствии с коммуникативной задачей, можно предложить работу с текстом и вопросами к каждому случаю использования пассивных конструкций такими как:

Почему автор обращается к читателю напрямую?

Почему автор использует пассивную конструкцию в данном предложении?

Важен ли деятель в данном предложении?

В каких текстах и контекстах часто используются пассивные конструкции (в инструкциях по эксплуатации, например)?

Какие существительные и прилагательные добавляют оттенок пассивного значения?

Таким образом, работая с грамматическими категориями на уровне текста, обучающиеся учатся понимать не только грамматическую категорию пассивного залога, но и роль лексики в выражении значения «активности» или «пассивности» [15].

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Итак, с нашей точки зрения, целостный подход к обучению грамматике позволит обучающимся выбирать структуры и способы выражения того, что они хотели бы выразить, а не все время беспокоиться о том, правильно ли они используют грамматические правила.

К тому же, целостный подход к изучению грамматических категорий, предполагающий также рассмотрение форм, употребляемых в разговорном языке, позволит обучающимся продвинуться на более высокий уровень владения иностранным языком.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Приказ Минобрнауки России «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.03.01 «Экономика» (уровень бакалавриата)» от 12.11.2015 № 1327 // Зарегистрировано в Минюсте России. - 30.11.2015 г. - № 39906. - стр.8
2. Фундаментальное ядро содержания общего образования/РАН, Рос.акад.образования; под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – 4-е изд., дооб., - М.: Просвещение, 2011. - с.13
3. Шукин, А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. Учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. [Текст]./А.Н. Шукин. – М.: Издательство Икар, 2014. – 454с.
4. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка / Департамент по языковой политике, Страсбург: МГЛУ. - М.: Рема, 2005. - 247 с.
5. Поляков О.Г. Английский язык для специальных целей: теория и практика. Уч.пос. – 2-е изд., стереотип. М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2003. – 186с.
6. Тарасенко В.В. Обучение иноязычной профессионально ориентированной монологической речи студентов исторического факультета: автореф. дис. канд.пед.наук. - Санкт-Петербург, 2008. – 25с.
7. Андриенко А.С. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза (на основе кредитно-модульной технологии обучения): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ростов – на – Дону, 2007. – 26с.
8. Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448с.
9. Шукин А.Н. Обучение иностранным языкам; Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-ое изд., испр. и доп. – М.: Филоматис, 2006. – 480с.
10. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника: (опыт системно-структурного описания). – М.: «Рус.яз», 1977. – 288с.
11. Вербицкая М.В., Махмуран К.С., Симкин В.Н. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2017 года по иностранному языку [Электронный ресурс]: URL: http://fipi.ru/sites/default/files/document/1503698714/inostrannyye_yazyki_2017.pdf (дата обращения 05.06.2019)
12. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб.пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 336с.
13. Rod Bolitho. Holistic Grammar Teaching. English Teaching Professional, 2011 March, issue 73, p.4. Available at www.etprofessional.com (Accessed 20 May 2019)
14. Rod Bolitho. Holistic Grammar Teaching 4. Teaching English

Professional. 2011 September, issue 76, p. 38. Available at www.etprofessional.com (Accessed 20 May 2019)

15. Rod Bolitho. *Holistic Grammar Teaching 3. English Teaching Professional*, 2011 July, issue 75, p.15. Available at www.etprofessional.com (Accessed 20 May 2019)

Статья поступила в редакцию 05.06.2019

Статья принята к публикации 27.08.2019