

INTEGRATION AS A KIND OF INNOVATION IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Golubenko L.M., Panchenko M.O.

Abstract. Evaluation of the influence of integration on teaching foreign languages undertaken by different methodologists of the world is undertaken. Nowadays integration is considered to be one of the most important innovations in education. In teaching the foreign language applying methodological techniques of integrative teaching can result in natural and effective forming of speech competences in various types of speech activities. Owing to integrative teaching foreign languages interactive effect of studying subjects of philological and historic cycles is easily achieved, this favouring teaching all types of speech activities and aspects of the language taken as a whole.

From the point of view of practical teaching foreign languages integrative teaching is considered as students' simultaneous and integral studying all types of speech activities (speaking, reading, writing and listening) based on closely interconnected with it studying phonetics, grammar and lexis.

In our research the difference between students' aims and needs in speaking a foreign language are also considered, and it is shown that their realization is also of integrative nature.

Two practical teaching examples of integrative teaching and methodological techniques leading to improving students' speech competences owing to integrative teaching are described.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ГРАММАТИКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

УДК 378.37 + 378.126 + 378.144 + 370.153

Панченко М.А., Караваева Т.Л., Коляда В.П.

С методической точки зрения описание грамматики языка может быть выполнено как лингвистическая грамматика и как педагогическая грамматика. В статье описываются дифференцированные педагогические грамматики, а именно, относящиеся к ним активная грамматика и пассивная грамматика. Показаны психолингвистические различия между ними, заложенные в речемыслительных механизмах человека, а также приводятся примеры направленности правил и упражнений активной и пассивной грамматики.

Ключевые слова: педагогическая грамматика, лингвистическая грамматика, активная грамматика, пассивная грамматика, продуктивная грамматика, рецептивная грамматика, операции синтеза, операции анализа.

МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ ГРАМАТИКИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Панченко М.О., Караваєва Т.Л., Коляда В.П.

З методичної точки зору опис граматики мови може виконуватись як лінгвістична граMATИКА і як педагогічна граMATИКА. У статті описуються диференційовані педагогічні граMATИКИ, а саме, активна і пасивна граMATИКИ. Показано психолінгвістичні розбіжності між ними, що закладені в моворозумових механізмах людини, а також наводяться приклади спрямованості правил і вправ активної і пасивної граMATИКИ.

Ключові слова: педагогічна граMATИКА, лінгвістична граMATИКА, активна граMATИКА, пасивна граMATИКА, продуктивна граMATИКА, рецептивна граMATИКА, операції синтезу, операції аналізу.

METHODOLOGICAL APPROACHES TO TEACHING GRAMMAR OF THE FOREIGN LANGUAGE

Panchenko M. O., Karavaieva T. L., Koliada V. P.

From the point of view of methodology the grammar of any language can be described as referring to linguistics and as referring to pedagogy of teaching the language. The article deals with differential pedagogical types of grammar, i. e. pedagogical active grammar, pedagogical passive grammar. Psycholinguistic differences between them in speech-generating mechanisms of a human are shown, as well as corresponding grammatical rules and exercises.

Keywords: *pedagogic grammar, linguistic grammar, active grammar, passive grammar, productive grammar, receptive grammar, synthetical operations, analytical operations.*

Активная грамматика и пассивная грамматика

С методической точки зрения при обучении грамматике следует учитывать, прежде всего, принцип дифференцированного описания грамматических явлений языка. Этот принцип нашёл воплощение в создании **дифференцированных грамматик**, в которых описание фактов языка направлено на обучение лишь одному из аспектов речевой коммуникации: **продуктивному аспекту**, т.е. говорению и письму или **рецептивному аспекту**, т.е. чтению и слушанию. Соответственно для обучения продуктивному аспекту, т.е. продуцированию устной речи используется **активная грамматика**, а для обучения рецептивному аспекту, в основном чтению, используется пассивная грамматика.

В **активной грамматике** внимание обращается на то, чтобы обучить учащихся, исходя из смысла выражаемой мысли, выбирать грамматические формы и способы организации высказывания, в том числе и его ритмико-интонационный строй. Допустим, говорящий хочет выразить, с какой целью Пётр пошёл в библиотеку (*Pete went to the library*). Следуя традициям активной грамматики, учащимся следует сообщить следующее:

Чтобы выразить, с какой целью совершается действие глагола-сказуемого, используйте глагол в форме инфинитива. Используйте инфинитив с частицей *to*. После инфинитива разместите относящиеся к нему слова (*To read the book...*). Перед этим оборотом можно использовать союз *in order*. Упот-

ребляйте этот оборот на нулевом или четвёртом месте в предложении, т.е. перед подлежащим или на четвёртом месте в предложении, т.е. после дополнения. Выделяйте этот оборот при произнесении вслух в отдельную синтагму. Если она расположена на нулевом месте, произносите её с повышением тона, а если она расположена на четвёртом месте, повышайте тон перед ней:

$\overbrace{\text{To read the book}}^0$ | *Pete went to the library.*

He went to the library | $\overbrace{\text{to read the book.}}^4$

Для обучения продуцированию письменной речи используется **активная грамматика письменной речи**. При формировании её правил внимание обращают на выбор формы и пунктуационное оформление предложений, например:

«Если вы хотите написать, с какой целью совершается действие глагола-сказуемого, используйте в качестве обстоятельства цели инфинитив с частицей *to* и относящиеся к нему слова, расположив его на 0-м или на 4-м месте в предложении. Перед инфинитивом можно употребить союз *in order*.

Если обстоятельство цели располагается на 0-м месте в предложении, то в следующих случаях обязательно отделите его запятой:

1. Если в нём насчитывается более пяти слов - *To get to the picnic before the rest of us, he had to leave the town at 8 a.m.*

2. Если в предложении отсутствует подлежащее, а глагол-сказуемое в форме повелительного наклонения - *To draw a triangle, use a ruler.*

Для обучения рецептивному аспекту, т.е. восприятию устной или письменной речи используется **пассивная грамматика**.

В **пассивной грамматике** обучают тому, как, по каким грамматическим признакам узнавать грамматические формы и в соответствии с грамматическими значениями последних понимать смысл высказывания. Так, для обучения инфинитиву как обстоятельству цели, следуя принципам пассивной грамматики, учащимся следует сообщить нижеследующее:

Если за инфинитивом, который стоит в начале предложения и имеет зависящие от него слова, следует подлежащее (1) и сказуемое, то инфинитив занимает нулевое место (0) и является обстоятельством цели, которое в этом случае переводится при помощи союзов *чтобы, для того, чтобы* и обозначает, с какой целью, для чего совершается действие сказуемого.

$\overbrace{\text{T}_0 \text{V} \dots \dots \dots}^0$ 1

To see this distant planet you must have a good telescope.

Чтобы увидеть эту отдалённую планету, Вы должны иметь хороший телескоп.

Ещё в 1931 г. выдающийся лингвист и методист академик Л.В.Щерба указал на то, что в учебной книге по грамматике иностранного языка могут решаться две задачи: с одной стороны, она «должна научить пользоваться словарным материалом, черпаемым из словаря для составления правильных фраз, выражающих нашу мысль, с другой — она служит и для того, чтобы научить понимать сказанную или написанную фразу, и, прежде всего, схватывать её

строй. Л.В.Щерба указывал на то, что и в том, и в другом случае это, конечно, одна и та же грамматика, но излагать её приходится по-разному.

Операции синтеза и анализа при разворачивании грамматических навыков

Операции синтеза при говорении

При продуцировании речи говорящий исходит из **смысла ситуации** (см. таблицу №1). Этот смысл возникает в **образном коде**. Появляется **практическая цель** (например, получить книгу). Порождается **интенция** к совершению речевого акта для выражения смысла ситуации. Созревает **речевой замысел**, и **запускаются речевые механизмы**.

Одним из средств выражения смысла является грамматическая форма, несущая присущее ей грамматическое значение. Для актуализации грамматического значения в психофизиологическом речемыслительном механизме говорящего (speech performance) под влиянием речедвижений органов внутренней речи происходит процесс выбора фразового стереотипа. Фразовый стереотип – это нервно-сочетательная схема, хранящаяся в долгосрочной памяти человека наряду с другими нервно-сочетательными схемами. Они «работают» следующим образом. В соответствии с замыслом высказывания реализуется воздействие на тот участок мозговых клеток, при возбуждении которого на «блок сличения» подается фразовый стереотип. Он представляет собой ансамбль грамматических форм, выражающий именно те грамматические значения, которые обусловлены смыслом ситуации. При помощи операций синтеза говорящий на основе выбора образует только те грамматические формы, которые предусмотрены фразовым стереотипом, например: *me, give* (а не: *my, gave*). Из нескольких элементов, опять-таки на основе выбора синтезируются (составляются, образуются) необходимые грамматические формы:

<u>the > book</u>	<u>are > read < ing</u>
the book	are reading

В речевом высказывании говорящий располагает слова в определенном порядке по отношению друг к другу. Этот порядок также определяется выбором фразового стереотипа: *Give me the book, I'm reading for the examination* (а не: *The book me give, reading the examination for am I* – такой порядок слов фразовым стереотипом не предусмотрен и не выражает нужного грамматического значения, а значит и смысла). Завершающей операцией грамматического навыка продуцирования является операция просодического оформления высказывания.

Таким образом можно утверждать, что при говорении (или творческом письме) в speech performance человека постоянно происходят смыслообусловленные **операции синтеза**, посредством которого говорящий **активно формирует** (составляет, образует) грамматические формы для продуцирования речевого высказывания.

Безусловно, описанная схема является гипотетической. Тем не менее, знание ее дает учителю обоснованную возможность обучать учащихся при овладении говорением действовать согласно закономерностям активной грамматики: исходя из содержания выражаемой мысли, выбирать грамматические

формы и способы организации высказывания, в том числе и его ритмико-интонационный строй.

Операции синтеза при рецепции.

При чтении человек воспринимает речевое высказывание в графическом коде, т.е. в готовом виде. Итак, у читающего появилась **практическая цель** — понять смысл того, о чем, например, сообщается в инструкции к лекарству. Цель порождает **интенцию** прочесть речевое сообщение. Под влиянием интенции **запускаются речевые механизмы**, органы внутренней речи приходят в движение. Затем реализуются **операции сличения** воспринимаемого в графическом коде с теми эталонами, которые хранятся в долгосрочной памяти: сличаются образы букв, звуки, буквенные ансамбли, ансамбли звуков. При этом обязательно работают двигательные кинестезии. В ходе сличения воспринимаемые слова подвергаются анализу. В речевом механизме человека они расчленяются на буквы, звуки, окончания, префиксы, суффиксы и т.д. Таким образом реализуются **операции анализа при рецепции (восприятии) письменной речи**.

Происходят **операции анализа грамматических форм** воспринимаемого высказывания с эталонными образами грамматических форм, хранящимися в долгосрочной памяти. Если грамматические признаки считываемой формы и эталонные образы грамматических форм, хранящиеся в долгосрочной памяти, совпадают, читающий приписывает грамматической форме определенное грамматическое значение. Так могут быть восприняты одно или несколько первых слов предложения. Если после этого **не вызван** потребный **фразовый стереотип** (согласно которому значения уже принятых грамматических форм и тех форм, что следуют дальше, могут быть восприняты в составе целостного ансамбля), то процесс чтения прерывается. Он подменяется расшифровкой разрозненных элементов текста.

В качестве примера приведем два предложения:

To read this article he used the computer.

To read this article was not easy.

При восприятии первых четырех слов обоих предложений потребный фразовый стереотип еще не может быть вызван. В *speech performance* еще не может начаться процесс объединения отдельных грамматических значений в единый грамматический ансамбль, т.к. первые четыре слова в качестве составляющих элементов входят и в первое, и во второе предложение. И только при восприятии пятого по счету слова (*he* или *was*) фразовый стереотип вызывается, и последующие грамматические формы объединяются как обязательные грамматические составляющие целостного комплекта грамматических форм, вызванного фразового стереотипа.

Операции объединения воспринятых грамматических форм на основе фразового стереотипа являются, безусловно, операциями синтетическими, выполняемыми, тем не менее, на основе анализа. Поэтому говорят, что при чтении обязательно реализуются **операции анализа через синтез**.

В соответствии с выбранным фразовым стереотипом считываемые слова объединяются в синтагмы, затем в единое предложение. Считываемым словам присваиваются значения. Одновременно с пошаговым объединением слов в синтагмы совершается переход от заданных в словах значений к смыслу

читаемого. Считываемые сообщения оформляются просодически и реализуются во внешней и внутренней речи.

Безусловно, описываемая схема также, как и предыдущая, является гипотетической. Тем не менее, опираясь на нее, учитель может обоснованно обучать учащихся тому, что при овладении чтением необходимо следовать принципам пассивной грамматики: по грамматическим признакам узнавать воспринимаемые грамматические формы и в соответствии с их грамматическими значениями понимать смысл сообщений, воспринимаемых в графическом коде.

Таким образом, при говорении говорящий движется от зрительного образа ситуации и смысла к производству звучащей фразы. При чтении читающий движется от готовой фразы, зафиксированной графически, к проникновению в её смысл (Смотри таблицу 1).

Теперь совершенно очевидным является то, что направленность речевых грамматических операций и действий, их содержание при говорении и при чтении различны. Для методики это означает, что обучение активной грамматике устной речи методически вполне обоснованно может считаться отличным от обучения пассивной грамматике письменной речи, а приемы обучения грамматике для говорения и грамматики для чтения должны в корне отличаться друг от друга.

О направленности грамматических упражнений и грамматических правил

В предыдущем разделе мы установили, что грамматические операции и действия могут носить как синтетический характер, так и аналитический характер: синтетический в деятельности продуцирования (говорения) и аналитический в деятельности продуцирования (чтения). Поскольку при овладении английским языком учащиеся обучаются как говорению, так и чтению, то становится очевидным, что и грамматические правила, и грамматические упражнения должны отражать описанный выше характер разворачивания грамматических продуктивных и грамматических рецептивных навыков.

«С этой целью грамматические правила наиболее целесообразно **приблизить к правилам речевого поведения**» (Л.В. Шерба), т.е. формулировать их в виде прямых грамматических инструкций-указаний о том, как следует поступить для осуществления грамматического действия. Приведем **правило для обучения грамматическому явлению в продуктивном плане**: «Если Вы хотите выразить, что действие относится к прошлому, то прибавьте *-ed* к основе глагола (если глагол неправильный, используйте 2-ую форму). Если в этом же высказывании Вы хотите выразить, что в придаточном дополнительном предложении действие относится к будущему времени, то перед основой глагола используйте *should* или *would*». Это — правило активной грамматики.

Мистер Джонс спросил, **закажут** ли завтра для него двойной номер на первом этаже.

Mr. Jones **asked** whether tomorrow they **would** book a double room on the first floor for him.

Теперь приведём **правило пассивной грамматики для обучения этому же грамматическому явлению в рецептивном плане**: «Если глагол-сказуемое главного предложения оканчивается суффиксом *-ed*, а в придаточном дополнительном предложении сказуемое состоит из *would/should* и основы глагола,

то это значит, что действия в придаточном дополнительном предложении относятся к будущему и переводить его следует формой будущего времени».

The tourist agency **warned** that the tourists **wouldn't be able** to bathe in the river in May, for the river would be full of piranhas.

Туристическое агентство предупреждало, что туристы не смогут купаться в реке в мае, так как река будет полна пираниями.

Такие грамматические правила, представленные в виде правил речевого поведения и выраженные в виде инструкций, способствуют формированию знаний о явлениях и способах действия с ними для выражения или восприятия определенного содержания.

Грамматические упражнения при обучении в средней школе также должны делиться на продуктивные (синтетические) и рецептивные (аналитические).

При обучении говорению грамматические упражнения должны носить синтетический характер: «Составьте предложения из заданных слов». «Заполните пропуски грамматическими формами с суффиксом *-ed* и с суффиксом *-ing*». «Продолжите предложения, употребив соответствующие местоимения» и т.д.

При обучении чтению грамматические упражнения должны носить аналитический характер: «Укажите признаком, какой части речи является *-s* (*-es, -ed, -ing*). В опоре на грамматические признаки определите сказуемое (прямое дополнение, подлежащее, ...)».

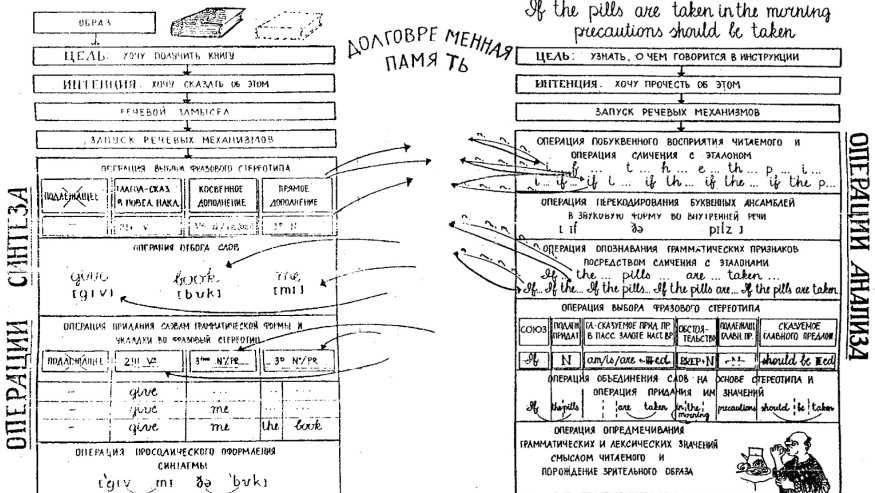
The tram stops not far from here.

The tram stops are not far from here.

The student asked the question twice.

The student asked couldn't give an answer.

АПРОКСИМИРОВАННАЯ СХЕМА РАЗВОРАЧИВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО НАВЫКА ПРОДУЦИРОВАНИЯ РЕЦЕПИРОВАНИЯ



Литература

1. Берман И.М. Грамматика английского языка. /И.М. Берман. - М. : Высшая школа, 1999.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. /Л.С. Выготский. - М. : Лабиринт, 1999.
3. Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. /А.Р. Лурия – М. : Изд-во Московского университета, 1975.
4. Harmer J. The Practice of English Fanguage Teaching / Third Fdition - Longman. Pearson Educational Limited, 2001.

METHODOLOGICAL APPROACHES TO TEACHING GRAMMAR OF THE FOREIGN LANGUAGE

Panchenko M. O., Karavaieva T. L., Koliada V. P.

Abstract. Traditionally it is an accepted practice to differentiate between scientific, or linguistic, grammar and pedagogic, or school grammar. “Whilst the former may attempt to describe everything there is, the latter is designed to be of help to teachers and students of the language who need, as far, as possible, clear-digestible summaries” [4, 283].

Besides this, active and passive commands of the language are distinguished and can be used to differentiate between two types of pedagogic grammar which principles are described in the article: the active pedagogic grammar and passive pedagogic grammar. The active grammar is used for teaching students what they are to do when they have to word their ideas in a certain socially coloured situation. There can be active grammar of oral speech and active grammar of written speech. The passive grammar is used to teach students ways of identifying grammatical structures by their grammatical signals (endings, suffixes, etc.) in order to understand the meaning of a speech utterance either orally or in written.

In our research both synthetic operations actualized in speech-generating mechanisms of a human while productive speech activity and analytic operations actualized while receptive speech activity are described and shown in a special table. It graphically and clearly demonstrates the difference between the two psycholinguistic processes in question to students.

Besides, the main principles of making grammatical rules of active grammar and those of making rules of passive grammar are given.

ОСОБЛИВОСТІ САМОСТАВЛЕННЯ ОСІБ, СХИЛЬНИХ ДО ПЕРЕЖИВАННЯ ЗАЗДРОСТІ

УДК 159.9

Лисовенко А. Ф.

У статті розглядаються результати теоретико-емпіричного дослідження самоствавлення осіб, схильних до переживання заздрості.

Ключові слова: заздрість, схильність до переживання заздрості, «заздрість-неприятність», «заздрість-зневіра», самоствавлення.

ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ ЛИЧНОСТЕЙ, СКЛОННЫХ К ПЕРЕЖИВАНИЮ ЗАВИСТИ

Лисовенко А. Ф.

В статье рассматриваются результаты теоретико-эмпирического исследования специфики самоотношения завистливых личностей.