

Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение г. Хабаровска
«Математический лицей»

Использование функционального подхода при обучении грамматике
английского языка на среднем этапе

учитель Английского языка
Ртищева С.Ю.,
первая категория

Хабаровск, 2020 г

Введение.....	3
1. Общая характеристика функционального подхода	4
2. Принципы построения содержания обучения	7
3. Особенности обучения грамматике английского языка на среднем этапе, реализующие функциональный подход	9
3.1. Способы предъявления нового грамматического материала.....	9
3.2. Варианты упражнений при функциональном подходе.....	11
Заключение.....	18
Литература.....	19

Введение

Объективной потребностью современного общества является поиск оптимальных путей организации учебного процесса, рациональных вариантов содержания обучения и его структуры. В настоящее время при обучении иностранному языку в школе используются разные подходы к обучению. Чем больше будет альтернативных методических решений, тем плодотворней будет поиск новых путей обучения предмету в целом. Бесспорно, что коммуникация возможна лишь при наличии языковой компетенции, основу которой составляют грамматические навыки и умения.

В связи с этим проблема методов в обучении грамматической стороне речи представляется одной из наиболее актуальных, т.к. существующие стратегии обучения грамматической стороне речи показали свою несостоятельность. В традиционном обучении функциональной стороне грамматического навыка, которая является ведущей при построении речевого высказывания, отводится второстепенная роль: вначале усваивается форма. Что касается функциональной стороны, то учащимся, чаще всего, сообщается только грамматическое значение. В лучшем случае результат такой: учащийся знает структуру, правило ее образования, но не владеет ею. Таким образом, необходимо внедрение таких методов обучения грамматической стороне речи, которые соответствовали бы современным требованиям, предъявляемым к предмету «Иностранный язык». Одним из таких методов является функциональный.

Проблема использования функционального подхода для обучения грамматической стороне речи относится к недостаточно исследованным, несмотря на значительное количество работ и учебных пособий. Данным фактом объясняется актуальность настоящего исследования.

Цель работы - определение возможностей использования функционального подхода для обучения иноязычной грамматике в условиях среднего и старшего этапа школы на основе оптимальных типов и видов упражнений.

1. Общая характеристика функционального подхода

В течение многих десятилетий XX века традиционные описательные грамматики в исследовании языковых явлений использовали подход от формы к значению, что не всегда позволяло раскрыть глубинные структуры языка. Конец XX – начало XXI веков характеризуется новым направлением в лингвистике, давшим начало для новых исследований в области языкознания.

Любой языковой знак обладает двумя самыми важными характеристиками, находящимися в тесной взаимосвязи, – формой и значением. В связи с этим в языкознании затрагивается вопрос об устремленности направления: от формы к значению или от значения к форме. Принцип от формы к значению рассматривается как представление языкового материала, выражение одних и тех же семантических структур различными языковыми средствами.

П.Адамец был одним из первых, кто рассмотрел построение предложения с функциональной стороны. Г.А.Золотова, М.В.Всеволодова – сподвижники функционального подхода в российском языкознании. Среди иностранных работ можно отметить голландского ученого Симона Дика, который показал различие между «формальной» и «функциональной» парадигмами в языке. Итак, функциональный подход связан преимущественно с направлением изучения языка от значения к форме и функции. Функционально-направленное обучение грамматике представляет собой единство подхода к языку и к обучению.

Изучение основ функциональной грамматики позволяет не только показать взаимодействие языковых единиц разных уровней, но и обучать правилам выбора этих единиц для нужд языкового общения.

Например, зная систему средств выражения побудительности, предложения к совершению действия, может быть сделан выбор в пользу того или иного явления в зависимости от условий общения. Так, приглашение к действию может быть выражено по-разному: Let's have lunch now! We could have lunch

now. I suggest that we have lunch now. Why not have lunch now?. Предпочитая один способ выражения говорящий руководствуется особенностями ситуации речи (официальная - неофициальная), отношениями с собеседником (близкие - неблизкие), возрастом партнера по коммуникации (моложе говорящего - старше него), социальным или профессиональным статусом (например, начальник - подчиненный), даже тем, заинтересован говорящий в побуждаемом действии или не очень. В результате из ряда близких (но не тождественных) вариантов будет выбран наиболее приемлемый (по мнению говорящего).

Обосновать необходимость и целесообразность применения в школе функционально-семантического подхода к языку можно с позиций современной лингвистики, психологии речи и методики преподавания.

Лингвистическое обоснование: не следует разрывать в процессе изучения языка то, что связано и по смыслу, и по логике коммуникации. Знания о системе глагольных форм времени ученики получают разрозненно и только к 11-му классу имеют полное представление обо всех способах выражения временных отношений: предложных сочетаниях (*in an hour, after dinner, during the break*), наречиях (*today, yesterday, tomorrow*), устойчивых выражениях, причастии, деепричастии, сложноподчиненных предложениях с придаточными времени, не говоря уже о возможности той или иной временной формы выполнять различные функции (например Present Continuous - для выражения настоящего и будущего времени) И подаются эти сведения разрозненно, в разных разделах курса, а в практике речи мы каждый раз стоим перед выбором, как сказать: *Two friends were having lunch talking about Ann's birthday. At lunch two friends.... While having lunch two friends... When two friends were having lunch they ...*

Получается, что ученики могут осуществлять необходимый выбор, руководствуясь только интуицией, опытом общения и языковым чутьем, в то время как эти смысловые связи можно целенаправленно показывать и использовать в процессе изучения языка. Объединение таких связанных по

смыслу единиц в поля, а затем установление правил их функционирования помогут осмысленному применению этих знаний в речи.

Для такого свободного и правильного владения языком следует по возможности раньше и в определенной системе представить весь арсенал языковых средств и учить правилам выбора в соответствии с коммуникативной задачей.

Психологическое обоснование: прежде чем выразить мысль, человеку необходимо произвести отбор из имеющихся (или по крайней мере известных) средств выражения наиболее, на его взгляд, подходящих в данной ситуации, в данном типе речи. Такой отбор грамматических элементов и конструкций в процессе подготовки речи основан на аналогичном принципе: говорящий или пишущий концентрирует свое внимание на смысле планируемого сообщения, и это приводит к включению такого механизма, который извлекает, вытягивает из памяти искомый материал. Затем происходит выбор из этого семантического поля (ряда) нужных компонентов в зависимости от уровня языковой компетенции говорящего, условий и цели общения, типа речи и т.д.

Методическое обоснование: при изучении уровневой структуры языка, происходит сознательный отрыв от реальной жизни языка. Язык рассматривается как неподвижная, статическая система. Переход к изучению активной, динамической системы языка позволит приблизиться к реальным условиям его функционирования. В речи происходит столкновение не с уровнями (ярусами, этажами) языка, а с правилами выбора из ряда единиц разных уровней со сходным, близким значением таких, которые более всего подходят для данной ситуации.

Сопоставление единиц разных уровней будет стимулировать интерес к языку, обнажит смысловые, логические связи, будет содействовать изучению правил выбора: почему так, а не иначе, какие варианты возможны, в каких ситуациях, типах текстов и т.д. Тем самым усилится и мотивация обучения, и его коммуникативная направленность.

2. Принципы построения содержания обучения

Функциональный подход к обучению требует соблюдения следующих принципов:

1) Речевая направленность. Обучение иностранным языкам через общение. Это означает практическую ориентацию урока. Правомерны лишь уроки на языке, а не о языке. Научить говорить можно только говоря, слушать-слушая, читать-читая. Прежде всего, это касается упражнений: чем упражнение больше подобно реальному общению, тем оно эффективнее. В речевых упражнениях происходит плавное, дозированное и вместе с тем стремительное накопление большого объема лексики и грамматики с немедленной реализацией; не допускается ни одной фразы, которую нельзя было бы использовать в условиях реального общения. Именно по этой причине в старших классах профильных школ уроки на иностранном языке идут от начала до конца только на языке.

2) Функциональность. Речевая деятельность имеет три стороны: лексическую, грамматическую, фонетическую. Они неразрывно связаны в процессе говорения. Отсюда следует, что слова нельзя усваивать в отрыве от их форм существования (употребления). Необходимо стремиться, чтобы в большинстве упражнений усваивались речевые единицы. Функциональность предполагает, что как слова, так и грамматические формы усваиваются сразу в деятельности: учащийся выполняет какую-либо речевую задачу – подтверждает мысль, сомневается в услышанном, спрашивает о чем-то, побуждает собеседника к действию и в процессе этого усваивает необходимые слова или грамматические формы.

3) Ситуативность, ролевая организация учебного процесса. Принципиально важным является отбор и организация материала на основе ситуаций и проблем общения, которые интересуют учащихся каждого возраста.

Необходимость обучать на основе ситуаций признают все, понимают это, однако различно. Описание ситуаций («У кассы», « На вокзале» и т. п.) не является ситуациями, оно не способно выполнить функции мотивации высказываний, развивать качества речевых умений. На это способны лишь реальные ситуации (система взаимоотношений людей как выразителей определенных ролей). Чтобы усвоить язык, нужно не язык изучать, а окружающий мир с его помощью. Желание говорить появляется у ученика только в реальной или воссозданной ситуации, затрагивающей говорящих. Поэтому основой программы иностранного языка являются реальные жизненные ситуации.

4) Новизна. Она проявляется в различных компонентах урока. Это и новизна речевых ситуаций (смена предмета общения, проблемы обсуждения, речевого партнера, условий общения и т. д.), и новизна используемого материала (его информативность), и новизна организации урока (его видов, форм), и разнообразие приемов работы. Запоминание у учащихся становится побочным продуктом речевой деятельности с материалом (непроизвольное).

5) Личностная ориентация общения. Безликой речи не бывает, речь всегда индивидуальна. Любой человек всегда отличается от другого и своими природными способностями, и умением осуществлять учебную и речевую деятельность, и своими характеристиками как личности: опытом, контекстом деятельности, набором определенных чувств и эмоций (один гордится своим городом, другой – нет), своими интересами, своим статусом (положением) в коллективе (классе). Коммуникативное обучение предполагает учет всех этих личностных характеристик, ибо только таким путем могут быть созданы условия общения: вызвана коммуникативная мотивация, обеспечена целенаправленность говорения, мотивированы взаимоотношения и т. д.

6) Коллективное взаимодействие - такой способ организации процесса, при котором ученики активно общаются друг с другом, и условием успеха каждого являются успехи остальных.

3. Особенности обучения грамматике английского языка на среднем этапе, реализующие функциональный подход.

3.1. Способы предъявления нового грамматического материала

Восприятие модели происходит в процессе презентации, которую можно определить как показ модели в действии, показ ее функционирования в речи.

Например, презентация темы “Second Conditional” может выглядеть следующим образом:

Дается установка на урок: «We already know what Englishmen usually say, when they want to express a real condition. Today we’ll learn to express unreal condition in a way Englishmen do». И далее: « I am a teacher and I work at school. But if I *were* a doctor I *would work* in a hospital. If I *were* a taxi-driver I *would spend* the whole day driving around the city.” (при этом форма сослагательного наклонения выделяется голосом). Заканчивается презентация фразой: “But that was only my dreams. Unfortunately, I am not a doctor and I am not a taxi –driver.”

Таким образом, презентация нового грамматического материала начинается с предваряющего слушания. Если предваряющее слушание организовано правильно и учащийся воспринимает однотипные фразы, понимая какую функцию эти фразы реализуют, то это способствует зарождению речевого стереотипа как основы грамматического навыка. Слушание, к тому же, сопровождается внутренним проговариванием, что играет решающую роль в укреплении стереотипа.

За восприятием грамматического явления на слух, следует зрительное подкрепление, в виде речевых образцов:



If I were a queen I would live in a palace.



If I had 1000\$ I would buy a coat for myself.

Подобные речевые образцы в полной мере отражают функцию изучаемого грамматического явления. Но также дают возможность обратить внимание учащихся на форму, которую перед этим они воспринимали на слух.

Другой вариант предъявления материала может выглядеть таким образом: для предваряющего слушания предлагается более сложный и объемный текст, который в полной мере отражает функции предъявляемого грамматического явления. Но наряду с тем, что текст «усваивается» учащимися на слух, они также имеют перед собой письменный вариант данного текста. Таким образом, процесс слушания протекает одновременно с проговариванием и прочтением материала.

Для предъявления грамматической структуры Present Perfect в сравнении с Present Perfect Continuous может быть предложен следующий диалог:

Betty Tudor's life-long passion is driving, but there is one problem, as our interviewer found out.

Interviewer: How long have you been trying to pass your driving test, Betty?

Betty: Seventeen years.

Interviewer: How many times have you taken it?

Betty: Thirty-eight, and I'm afraid I've failed it every time. I've always wanted to be able to drive, and I'm determined to pass.

Interviewer: I suppose you've been taking lessons all the time?

Betty: That's right.

Interviewer: How many have you had?

Betty: Over two hundred and seventy. It's cost me about two thousand pounds already. I'm taking the test again next week.

Interviewer: I hear you are saving up to buy your own car now. How long have you been saving?

Betty: Since 1982

Interviewer: And how much have you saved?

Betty: Over 4 000 pounds, and that's enough to buy a nice little second-hand car.

Interviewer: Well, all the very best with your next test.

Betty: Thank you.

После предъявления диалога, задается серия вопросов, уточняющих как форму, так и функции предъявляемого грамматического явления:

- Underline with a solid line _____ the examples of the *Present Perfect*.
Underline with a broken line _ _ _ _ _ the examples of the *Present Perfect Continuous*.
- Why does the interviewer ask : How long have you been saving?
but How much have you saved?

Таким образом, можно сказать, что процесс предъявления грамматического материала осуществляется практическим путем и опирается на основные положения, связанные с обучением грамматической стороной речи, а именно:

- Деятельностный характер овладения грамматической стороной и коммуникативная направленность обучения ей.
- Учет первичности слухо-моторных связей
- Опора на образец
- Стимулирование речевой активности и самостоятельности учащихся в поиске и выделении существенных признаков единиц грамматического материала и действий с ними

3.2. Варианты упражнений при функциональном подходе

Принято считать, что в условиях коммуникативного обучения все упражнения должны иметь речевой характер. Все упражнения (включая так называемые подготовительные) должны быть такими, в которых у учащегося есть определенная речевая задача и им осуществляется целенаправленное речевое воздействие на собеседника. Чем упражнение больше подобно реальному общению, тем оно полезнее.

Все упражнения должны быть такими, в которых у учащегося есть определенная речевая задача и им осуществляется целенаправленное речевое воздействие на собеседника. И так как функция грамматического явления выходит на первый план, то функциональный подход требует использования **упражнений с преимущественной ориентацией на значение.**

Переходя к рассмотрению упражнений с преимущественной ориентацией на значение, хотелось бы подчеркнуть следующее:

Во-первых, при работе над грамматикой должны рассматриваться прежде всего значения (и, соответственно коммуникативные функции), непосредственно выводимые из языковых форм. Это определяет как структуру теоретического описания «от значения» так и характеристики, а также набор предлагаемых упражнений. К примеру, глагол *must* выражает субъективную модальность. В коммуникативном плане это позволяет использовать его в тех случаях, когда говорящему\пишущему нужно сообщить о том, что он сам для себя считает необходимым (т.е. эта необходимость исходит от него самого, а не от какого-либо другого лица или внешних обстоятельств).

Первая подгруппа упражнений «от значения»:

Первая подгруппа упражнений «от значений» включает в себя упражнения, которые построены таким образом, чтобы неизбежно вызвать употребление конкретного грамматического значения. Такие упражнения чаще всего основываются на ситуациях. В частности, по теме «Видовременные формы глагола» и «Наклонения» можно использовать упражнения, включающие описание действий какого-либо лица в определенной ситуации и имеющие задания типа «Перечислите свои действия в то время, когда вы собираетесь на занятия спортивной секции», или «Представьте, что вы пришли на вокзал. Что делали люди на платформе перед отправлением поезда?», или «Скажите, что бы вы сейчас сделали, если бы у вас было три часа свободного времени».

e.g. Ex.1 *Work in pairs. Imagine yourself in the following situations, and discuss what would you do.*

What would you do if.....

- your mother bought you a sweater for your birthday and you didn't like it?
- you were at a friend's house for dinner, and you didn't like the food?
- you came home and found a burglar?
- you saw someone stealing from a shop?

Ex.2 *In pairs, imagine that one of you is a tourist visiting your town or city for the day. The tourist is searching for advice. He wants to know:*

- where to buy a good map of the town
- what important sights to see
- what local food dishes to try
- the best place to change money

Ex. 3 *Imagine that you have entered a contest. You are dreaming about the prizes. Which prizes would you choose to have instead of taking money?*

<u>1st PRIZE</u>	<u>2nd PRIZE</u>	<u>3rd PRIZE</u>	<u>4th PRIZE</u>	<u>5th PRIZE</u>
\$ 100 000 in cash!!!! or a luxury villa in the Caribbean!!! or \$ 5000 worth of groceries a year for the rest of your life	\$ 20 000 in cash!!! or a Toyota Camry!!! or TWO Volkswagen Rabbits!!!	\$ 2000 in cash!!! or an Apple Macintosh computer! or a Technics stereo system!	\$ 500 in cash! or a Sony color TV or a Panasonic video recorder	\$ 100 in cash! or a set of matching suitcases! or a copy of a book personally signed by The Author

If you took the cash, what would you spend it on?

Вторая подгруппа упражнений с преимущественной ориентацией на значение:

В английском языке для выражения определенного грамматического значения (в широком смысле) нередко имеется целый ряд средств (например, для обозначения будущих действий служат, по меньшей мере, семь форм и структур). Таким образом, и соответствующая часть теоретического описания, и упражнения должны быть нацелены на соотнесение грамматического значения с соответствующими формами и структурами. Вполне естественно, что здесь уместны упражнения, предполагающие выбор. Поскольку выбор из достаточно большого количества форм создает известные трудности, представляется необходимым начать работу с рецептивных упражнений типа

- «В данных ситуациях, диалогах подчеркните все формы, обозначающие будущее действие, назовите их»
- «Прочитайте данные ситуации. Объясните, почему в первой ситуации употреблена форма..., а в другой -.....» и т.п.

В дальнейшей работе можно использовать разнообразные упражнения, представляющие собой ряд ситуаций, составленных таким образом, чтобы обучаемый сознательно выбирал грамматическое средство в зависимости от коммуникативной задачи. Это, прежде всего, упражнения в соотнесении данных форм с соответствующим контекстом. Нелишними будут упражнения, имеющие форму кратких диалогов («Разыграйте...», «Представьте...» и т.п.).

Ex.1 *Look at this dialogue and answer the questions below:*

Albert: I've been reading the current issue of Plant News and so far I can't see any mention of my research.

Bert: Well, I've read your journal. And I see that you've been working on the same problem I've been working on for the last twenty years!

- 1) When did Albert start reading Plant News?
- 2) Did Albert finish reading all of Plant news?
- 3) Did Bert finish reading all of the journal?
- 4) When did their research begin?
- 5) Is their research continuing?
- 6) Is their research complete?

Ex.2 a) *Imagine you are a scientist at the Loch Ness Research Centre. You are going to interview someone who says that they have been watching the monster for several years. Prepare for the interview. Write questions you would like to ask this person, like this:*

- How many times have you seen the monster?
- Have you taken any photographs of it?

b) Work with the partner and act out an interview

Ex.3 In pairs, imagine that one of you is a chef of a computer firm, you are going to interview a person, who is eager to work for you. Try to find out as much information about this person (biography, experience etc.) as possible.

Третья подгруппа упражнений, ориентированных на значение.

Существует направление, в рамках которого под функциональной (коммуникативной) грамматикой понимается прежде всего рассмотрение разноуровневых, принадлежащих к различным категориям единиц для выражения определенных коммуникативных интенций. Однако для подобного описания грамматики английского языка (а системность составляет одно из основных требований к учебной грамматике) в настоящее время не всегда имеется реальная основа в виде хорошо изученного с этих позиций лингвистического материала. Поэтому данный материал представляет собой, скорее резервный, потенциальный раздел учебной грамматики. В то же время не следует полностью сбрасывать со счетов уже имеющиеся разработки по соотношению коммуникативных намерений с языковыми средствами их выражения. В учебном материале можно отразить

отдельные темы (например, «Средства выражения разрешения» или «Способы выражения сомнения») и предложить обучаемым соответствующие упражнения. В основе этих упражнений лежит опять-таки выбор языкового средства, но на этот раз языкового средства, которое может принадлежать не только к грамматическому уровню. Данные упражнения (большой частью типа «Представь...», «Вырази...», «Скажи...» и т.п.) не отличаются существенно от упражнений предыдущей подгруппы. Они составляются таким образом, чтобы учащийся правильно употреблял в зависимости от коммуникативной задачи разнообразный языковой материал, например средства для выражения совета: модальные глаголы (*You should stay in bed. You ought to be more polite*), формы сослагательного наклонения (*I'd advise you to see a doctor. If I were you I'd write him a letter*); эти языковые средства используются для воздействия на других людей и, хотя по сути своей не так уж далеки от прямых распоряжений и требований, звучат значительно мягче, чем предложения типа *Stay here! You are to stay here till I come back.*

Таким образом, основную часть упражнений при обучении иностранному языку учащихся среднего этапа упор делается на так называемых ситуативных упражнениях.

Основу ситуативного упражнения составляет микротекст (2-7 предложений), сжато описывающий модель естественной коммуникации.

Ситуативное упражнение состоит из трех основных компонентов: задание, описание ситуации и речевая реакция.

Задание. В зависимости от конкретной цели и вида ситуативного упражнения задание к нему может иметь самую разнообразную направленность, общий смысл которой в том, чтобы ученики отреагировали на ситуацию. Например: "Role play an interview", "Write a reply to a letter", "Tell your partner about the following", "In pairs imagine, that..."

Описание ситуации: Оно включает информацию о деталях обстановки, собеседниках, а также содержит речевой стимул, выраженный словесно или вытекающий из смысла ситуации. Например:

In pairs, imagine that one of you is a mother/father of three children, who is looking for a baby-sitter, and you are going to interview a person by phone, who calls you and is eager to work for you. Try to find out by asking him different questions if he is suitable for this position.

Обстановка: мать/отец детей у себя дома говорит по телефону. На другом конце провода - потенциальная няня для ее/его детей.

Участники разговора: мать/отец детей и потенциальная няня

Речевой стимул: желание матери/отца найти подходящую няню для своих детей.

Речевая реакция: Это тот речевой продукт, который, согласно ожиданиям учителя, должны выдать учащиеся, реагируя на описание и следуя заданию.

Конечно, в процессе формирования грамматического навыка нельзя отказываться от использования других видов упражнений, в частности имитационных и подстановочных упражнений. Так как имитация закладывает основы связи слухового и речедвигательного образов грамматической формы. Таким образом, на основе предъявленного на слух грамматического явления и закрепления его зрительного образа в речевом образце происходит дальнейшее укрепление осознания функции грамматического явления. Что же касается подстановки, то на основе подстановочных упражнений формируется операция оформления и способность к репродукции. Эти два вида упражнений являются как бы мостиком между формированием формальной и функциональной стороной грамматического навыка. А дальнейшие стадии формирования грамматического навыка (стадия трансформации, употребления, переключения) основываются на использовании ситуативных упражнений.

Заключение

На основании всего изложенного можно сделать следующие выводы: Функциональный подход к обучению ИЯ отвечает всем современным требованиям, предъявляемым к процессу обучения, преподавателям: Во-первых, принципы подхода направлены на практическое овладение иностранным языком. На занятиях обучаемые не заучивают «сухую» теорию, а знакомятся с новыми грамматическими явлениями на примере их функционирования в речи.

Во-вторых, учитель выступает не в роли человека, передающего знания. Этот односторонний процесс заменяется при функциональном подходе двусторонним. Учитель выступает стимулятором активности учащихся, он только направляет их собственные мысли и рассуждения в нужное русло. При функциональном подходе учащиеся не просто заучивают правила, данные учителем, или списанные из учебника, а благодаря особому предъявлению материала, сами их формулируют, что делает процесс обучения более интересным.

И последнее. При функциональном подходе увеличивается время работы в парах и группах, количество речевых упражнений превалирует над неречевыми, что стимулирует творческий подход к заданиям со стороны обучаемых, и тогда английская грамматика, которая у многих ассоциируется с заучиванием наизусть правил, предстаёт совершенно в другом виде, в том виде, в котором её просто хочется освоить.

Функциональный подход рассматривает язык в действии и покрывает язык в «целом», как и в традиционной грамматике, но в отличие от нее рассматривает язык в направлении от формы к значению, используя несколько подходов для достижения более точного описания языковых явлений. Данный принцип является альтернативным, а не замещающим традиционные описания языка.

Литература

1. Ашрапова А.Х. «К вопросу функционального синтаксиса в разноструктурных языках (в аспекте сопоставительного изучения языков)» // Филология и культура. – 2012.-№1.

2. Витлин Ж.Л. Современные проблемы обучения грамматике ИЯ // ИЯШ.-2000.-№5.

1. Крутских А.В. Коммуникативно-направленное обучение грамматике на продвинутом этапе в гуманитарно- лингвистической гимназии // ИЯШ .-1996.- №6

2. Казарицкая Т.А. « Упражнения при функционально-направленном обучении грамматике»// Иностр. яз. в шк.-1987.-№2.

3. Лизенин С.М., Денисова Л.Г. Грамматика в курсе интенсивного обучения английскому языку в старших классах средней школы// ИЯШ. - 1992. - №5.

4. Мильруд Р.П. Комуникативность языка и обучение разговорной грамматике// ИЯШ.- 2001.- №6.

5. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М., 1989.

6. Фадеева С.А., Юсупов В.О. Идея коммуникативной лингвистики в коммуникативной методике// РЯШ .- 2000.- №4.

7. С.Ж. Brumfit, К. Johnson “ The Communicative Approach in Language Teaching”, Oxford Univ.press, 1991