

РОЗДІЛ V. ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВИ МАЙБУНІХ УЧИТЕЛІВ

УДК 811.133.1`243:37.02

А. О. Андрущенко

Харківський національний університет
імені В. Н. Каразіна

ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ФАКТОРИ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ З ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглянуто такі фактори, як: урахування психологічної структури та рівнів мовленнєвої діяльності, характеристики навичок і вмінь та етапи їх формування, забезпечення адекватного орієнтування студентів, інтеграцію орієнтувальної і виконавчої фаз у вправах, критерії розмежування різних типів орієнтування, етапи оволодіння мовленнєвими діями, механізми переносу, позитивний і негативний трансфер, білінгвізм та його види, гальмування та його види, типи граматичної інтерференції, характер граматичної інтерференції у морфології та синтаксисі, порівняльний вплив міжмовної та внутрішньомовної граматичної інтерференції. Окреслено перспективу подальших досліджень.

Ключові слова: граматична компетентність, майбутні філологи, друга іноземна мова, мовленнєва діяльність, навички та вміння, орієнтувальна і виконавча фази, перенос та інтерференція, перспектива дослідження.

Постановка проблеми. Компетентність майбутніх філологів з другої іноземної мови є важливим компонентом їх загальної фахової компетентності, а отже, й суттєвим елементом загальної мети навчання на мовному факультеті. Незважаючи на згадану важливість, варто зазначити недостатню кількість досліджень, де розглядалася б ця проблема. Принаймні за останні 15 років питання, пов'язані з навчанням другої іноземної мови, вивчалися лише в кількох дисертаціях, половину з яких присвячено навчанню англійської мови як другої іноземної, а решту – вивченню німецької мови після англійської. У жодній із згаданих праць не досліджувалися проблеми навчання французької мови як другої іноземної, так само як не розглядалися й питання формування граматичних навичок. Це й визначило *актуальність* нашої статті, **метою** якої є аналіз психологічних і психолінгвістичних факторів формування граматичної компетенції майбутніх філологів з другої іноземної мови (французької). Відповідно *об'єктом дослідження* є процес функціонування франкомовної граматичної компетенції в майбутніх філологів, які вивчають французьку мову як другу іноземну, а *предметом* – психологічні та психолінгвістичні фактори, що мають урахуватися в керуванні згаданим процесом.

Виклад основного матеріалу. Практичною метою в навчанні іноземної мови визначається формування іншомовної комунікативної компетентності [6, 91], тобто розвиток здатності здійснювати відповідну мовленнєву діяльність [4, 74], психологічна структура якої включає [5] низку компонентів, що варто враховувати при розробці вправ для формування іншомовних навичок. До згаданих складових відносяться мотиви (комунікативно-пізнавальні потреби); цілі (конкретний очікуваний результат); предмет (форма відображення зв'язків предметів і явищ реальної дійсності); засоби та способи (знання, навички і вміння формування й формулювання думки, де засобом є мова, а способом – мовлення).

Ще одним фактором, який доцільно взяти до уваги, є рівні мовленнєвої діяльності, що за даними досліджень [9] включають мотиваційно-спонукальний, орієнтувально-дослідницький (аналітико-синтетичний), виконавчий та контролювальний. На думку деяких авторів [6, 178], згадані рівні зумовлюють структуру вправ для навчання іншомовного спілкування загалом.

У теорії мовленнєвої діяльності [5] остання складається з мовленнєвих дій, передумовами здійснення яких є наявність відповідних знань, навичок та вмінь. У деяких підходах (див. огляд у [6]) згадані компоненти структурують інакше, однак у подальшому викладі ми будемо дотримуватися більш традиційного підходу, що оперує поняттями «знання», «навички» та «вміння».

Навички, врахування сутності яких є ключовим для формування граматичної компетентності з іноземної (у тому числі, другої) мови, є автоматизованими компонентами діяльності й визначаються [9, 455] як операції, за допомогою яких здійснюються дії, спрямовані на усвідомлену мету. За даними досліджень [6; 9], навички характеризуються такими ознаками, як автоматизованість, стійкість, гнучкість, усвідомленість, узагальненість, відносна складність, спрямованість уваги на мету дії, відсутність напруження і швидкої втомлюваності. Відповідно, будь-яка система вправ для формування іншомовної граматичної компетентності має забезпечити всі згадані ознаки.

Можливі шляхи такого забезпечення вивчаються в межах теорії поетапного формування розумових дій і понять [2]. Згідно зі згаданою теорією, формування розумових (включаючи граматичні) дій найефективніше здійснюється по лінії від матеріалізованих форм їх виконання до розумових, у процесі чого відбувається їх інтеріоризація, тобто перехід зовнішніх дій у внутрішні. Ефективність згаданої інтеріоризації залежить від якості орієнтування індивіда в цьому процесі.

Процес формування навичок може відбуватися в умовах різних типів орієнтування, формальним критерієм розмежування яких є ступінь повноти орієнтувальної основи дії (Од), тобто системи орієнтирів, що забезпечує розуміння структури дії та умов і способу її виконання. При першому типі орієнтування формування дій здійснюється в умовах неповної Од. Як зазначають дослідники [10], в умовах цього типу орієнтири виконання розумової дії подаються студентам у вигляді мовленнєвих зразків. За спостереженнями [3; 10], формування розумової дії в таких умовах здійснюється шляхом контролю за кінцевим результатом, а сам процес характеризується невисокою ефективністю, повільністю та численними помилками. Навчання з опорою на повну Од здійснюється за другим або третім типом орієнтування (у першому випадку Од надається студентам у готовому вигляді, а в другому – вони будують її самостійно). За даними досліджень [3; 10], формування розумових дій в умовах орієнтування другого та третього типів відбувається достатньо ефективно.

У межах теорії поетапного формування [2] процес оволодіння мовленнєвими діями тлумачиться як такий, що включає п'ять етапів: орієнтувальний, на якому ті, хто навчаються, сприймають дію, здійснюючи орієнтування в діяльності; предметний етап, де зовнішня дія виконується відповідно до згаданих орієнтирів і відбувається оволодіння студентами її матеріалізованою формою; етап мовлення вголос, що супроводжується промовлянням без опори на зовнішні орієнтири; етап промовляння про себе, на якому дія формується у внутрішньому мовленні без опори як на зовнішні об'єкти, так і на розгорнуте мовлення; етап виключно розумової дії, коли завершується її становлення. Ефективний контроль у вигляді зворотного зв'язку за допомогою матеріалізованих типів навчальної інформації забезпечується безпосередньо в процесі виконавчої фази формування розумової дії.

У методиці навчання іноземних мов практикуються й простіші схеми. Відповідно до однієї з них [11, 29], процес формування мовленнєвих (зокрема, граматичних) навичок включає три етапи. Першим є орієнтувально-підготовчий, на якому учні знайомляться з новим мовним матеріалом, що пред'являється в ситуації або контексті, і виконують окремі мовленнєві дії за зразком або правилом. Другий – стереотипно-ситуативний або стандартизувальний етап, де відбувається вправління, наслідком якого є автоматизація дій учнів з новим мовним матеріалом в аналогічних ситуаціях мовлення на різних рівнях (слова, словосполучення, фрази, речення). Третій етап (варіювально-ситуативний) передбачає

подальше вправлення учнів на основі нового мовленнєвого матеріалу на рівні надфразової єдності.

На перший погляд, обидві схеми, розглянуті вище, є досить схожим, за винятком того, що в другій наявні три етапи замість п'яти у першій, хоча зміст цих трьох практично поглинає п'ять у першій схемі, за винятком предметних дій з матеріалізованими типами навчальної інформації. Насправді ж між ними є суттєва різниця. Як зазначають дослідники [10], у другій схемі етап виконання вправ і етап орієнтування є роз'єднаними один від іншого, оскільки між ними знаходиться незазначений автором етап формування знань (запам'ятовування правила), які в подальшому, за умови виконання відповідних вправ, можуть інтеріоризуватися у граматичні механізми мовлення. У першій же схемі студенти починають виконувати вправи з опорою на матеріалізовану Од одразу ж, оскільки вона не потребує запам'ятовування, бо знаходиться безпосередньо перед очима. Згадане запам'ятовування відбувається мимовільно, під час виконання вправ, унаслідок чого знання засвоюються у процесі формування навичок, а останні формуються під час інтеріоризації знань.

Спостерігалися також спроби [7] співвіднести стадії формування навички з діями, які виконують студенти. Так, орієнтувальна фаза формування дії включає ознайомлення з певною граматичною структурою в процесі її презентації в мовленні. Упродовж цієї фази дії студентів ґрунтуються на відчутті, сприйманні й аналізі. Упродовж виконавчої фази використовуються дії, що поступово ускладнюються. На стереотипно-ситуативному (стандартизувальному) етапі послідовно застосовуються імітація (відтворення та запам'ятовування структури за аналогією), підстановка (заміна окремих елементів структури на основі аналогії) та трансформація (маніпуляції зі структурою, зокрема, в заперечних та питальних реченнях). На варіювально-ситуативному етапі ж студенти виконують дії з ізольованого вживання структури на основі репродукції, а також із перенесення навички на нові ситуації (формування таких властивостей навички, як стійкість, смислова та функціональна диференціація структури, розвиток механізмів вибору).

Таким чином, успішність формування іншомовних граматичних навичок суттєвим чином залежить від забезпечення адекватного орієнтування студентів у цьому процесі, максимально можливої інтеграції орієнтувальної, виконавчої та контрольної фаз виконання дій та поступового ускладнення навчальних операцій студентів у процесі оволодіння граматичними діями.

Процес формування іншомовних граматичних навичок завершується включенням останніх до складу мовленнєвих умінь, що тлумачаться як здатність індивіда здійснювати мовленнєву діяльність із застосуванням наявних знань і навичок та врахуванням ситуації спілкування. За результатами досліджень [9], уміння характеризуються такими ознаками, як усвідомленість, самостійність, продуктивність, динамічність, інтегрованість, ієрархічність. Кожне з умінь видів мовленнєвої діяльності спирається на свою групу навичок.

Продуктивні вміння (говоріння та письмо) складаються на основі репродуктивних навичок: граматичних (морфолого-синтаксичного оформлення одиниць усного або писемного мовлення); лексичних (вибору, сполучення та реалізації лексичної одиниці в усному й писемному мовленні); фонетичних (артикуляційних та інтонаційних) або орфографічних (написання слів за правилами орфографії).

Природно, що рецептивні вміння (аудіювання та читання) складаються на ґрунті рецептивних навичок: граматичних (розпізнавання морфологічних і прогнозування синтаксичних структур усного або писемного мовлення); лексичних (розпізнавання звукових або графічних образів лексичних одиниць та їх безпосереднього розуміння); слухових (сприймання й розпізнавання звуків, звукосполучень, інтонації в усному мовленні); перцептивних (сприймання та розпізнавання літер, їх сполучень і знаків пунктуації в писемному мовленні).

Розрізняють [10] декілька стадій формування вмінь: перенесення дії на нову мовленнєву ситуацію; оперативна заміна одного або двох елементів структури згідно з мовленнєвою ситуацією; самостійний відбір двох або декількох структур відповідно до заданих смислових зв'язків мовленнєвої ситуації на основі самостійно вибраного необхідного матеріалу; програмування висловлювання студентом за відповідною підтемою; самостійне програмування висловлювання із мобілізацією всього мовленнєвого досвіду в межах загальної теми; мовленнєве спілкування в різних мовленнєвих ситуаціях у межах усіх пройдених тем.

Як впливає з викладеного вище, граматичні навички, що наявні у складі будь-якого вміння (рецептивного чи продуктивного), утворюють суттєву частину підґрунтя останнього, без якого ефективне функціонування вміння є неможливим. Відповідно врахування характеру (рецептивного чи продуктивного) вміння, що розвивається, а також стадії згаданого розвитку є важливим чинником розробки методики формування іншомовних граматичних навичок.

Ще одним суттєвим психологічним фактором, який варто враховувати у процесі розробки згаданої методики, є ознаки білінгвізму, що визначається [1] як психологічний механізм, що дозволяє породжувати мовленнєві висловлювання, які належать двом мовним системам. При навчанні студентів мовних ВНЗ в Україні мова йде навіть не про білінгвів, а про три-чи квадролінгвів (українська, російська та дві іноземні мови), однак у подальшому викладі ми вживатимемо термін «білінгвізм» навіть для позначення явищ, що відносяться до згаданих студентів.

Співвідношення мов у свідомості білінгвів може мати різний характер, залежно від ступеня володіння ними (див. [1; 10] та ін.). За характером дій у процесі вживання мови розрізняють рецептивний (здатність лише розуміти мовлення однією з двох мов), репродуктивний (здатність відтворювати вголос або подумки прочитане чи почуте) та продуктивний (здатність не тільки розуміти та відтворювати почуте чи прочитане однією з двох мов, а й продукувати самостійні висловлювання) види білінгвізму. За критерієм співвіднесення двох мовленнєвих механізмів виділяють чистий (суб'єкт користується при спілкуванні в сім'ї однією мовою, а за її межами – іншою) та змішаний (індивід в одній і тій самій ситуації вживає обидві мови) види білінгвізму. За способами зв'язку мовлення з мисленням виділяють безпосередній (вторинна мова безпосередньо пов'язана з мисленням) і опосередкований (вторинні мовленнєві вміння пов'язані з мисленням через первинні мовленнєві вміння і прямо з думкою не збігаються) види білінгвізму.

Іншими термінами, які також побутують у науковому дискурсі є «домінантний білінгвізм» (одна з мов домінує у свідомості) та «збалансований білінгвізм» (обидві мови функціонують на відносно однаковому рівні), індивідуальний, груповий і масовий білінгвізм, природний (виникає внаслідок потреби оволодіти другою мовою для спілкування з її носіями) і штучний (формується в результаті вивчення на уроках другої/іноземної мови), координативний (дві мови існують у свідомості індивіда відносно незалежно одна від одної) та субординативний білінгвізм (часткове перенесення знань, навичок і вмінь із першої мови на другу).

Серед багатьох аспектів білінгвізму найважливішими для проблеми формування іншомовних граматичних навичок видається явище переносу, що виникає внаслідок взаємодії двох або більше мов у мовленнєвій свідомості білінгва, і функціонує незалежно від його волі та бажання. Результат здійснення психологічного переносу може бути

позитивним або негативним. Позитивний перенос (трансфер) знань, умінь і навичок на нову (іноземну) мову забезпечує прискорення процесу його вивчення, підвищуючи ефективність формування навичок. Негативний же результат переносу (інтерференція) проявляється в мовленні білінгва у вигляді відхилень від норми мови, яку вивчають, під впливом рідної або іншої іноземної мови і вважається [1] результатом взаємодії навичок різних мов, а її головними видами – асоціативне, репродуктивне та ретроактивне гальмування.

Припускається [1; 10], що граматична інтерференція виникає, коли правила розташування, узгодження, вибору або маркування граматичних одиниць, що входять до системи мови 1, використовують щодо відповідних елементів мови 2, спричиняючи порушення норм мови 2, або ж тоді, коли правила, обов'язкові з точки зору граматики мови 2, не спрацьовують через їх відсутність у граматиці мови 1.

Передумовою граматичної міжмовної інтерференції є ототожнення одиниць, що належать до різних мовних систем, які контактують між собою, оскільки двомовний індивід поширює на слово чи морфему однієї мови функції слова чи морфемі іншої мови, що й призводить до порушення її граматичних норм. У зв'язку з цим виділяють [12] три головні типи граматичної інтерференції: а) використання морфем мови 1 у мові 2; б) вживання граматичних відношень мови 1 для морфем мови 2 або нехтування тими відношеннями мови 2, що не мають прототипу в мові 1; в) ототожнення певної морфемі мови 2 з певною морфемою мови 1, зміни (розширення чи звуження функцій) морфемі мови 2 відповідно до граматичної моделі мови 1.

Рівень переносу залежить переважно від рівня реалізації граматичної структури. Наприклад, вважається [1], що дієслівні категорії реалізуються на етапі програмування мовлення, під час якого відбувається несвідоме їх перенесення із рідної мови, що й спричиняє інтерференцію. Для попередження останньої можливе застосування свідомого позитивного переносу з іншої мови, відомої студентам. Наприклад, при формуванні навичок вживання перфектних форм французької мови (приміром, *plus-que-parfait*), функціонування яких значно відрізняється від відповідних структур української мови, рекомендується [12] використовувати перенесення принципів функціонування згаданих форм з англійської мови (у цьому випадку, *Past Perfect*), якщо студенти вивчають її як другу (або першу) іноземну. Припускається, що зіставлення англійської й французької мов може бути слушним і в інших випадках, коли граматичні

категорії в першій та другій іноземних мовах є відносно близькими, однак це припущення потребує експериментальної перевірки.

Випадки граматичної інтерференції при оволодінні другою іноземною мовою з боку інших мов трапляються досить часто, однак її характер відрізняється в морфології та синтаксисі. Зазначається [12], що морфологічна інтерференція спричинює формальні (наприклад, при відмінюванні) або функціональні (неадекватне вживання граматичних форм) відхилення від норми, пов'язані з порушенням категоріальних ознак частин мови, тоді як синтаксична інтерференція спричиняє порушення порядку слів. Припускається [1], що внаслідок постійного впливу інтерференції може спостерігатися явище інтеграції, тобто ситуація, коли відповідне порушення норми стає настільки звичним, що переходить до категорії нормативних.

Міжмовна взаємодія може проявлятися за функцією або за формою, причому в обох аспектах можливі повний чи частковий збіг або повна розбіжність. Як показали експериментальні дослідження [10], у першому випадку доцільно спиратися на механізм міжмовного переносу, суттєво скорочуючи пояснення та максимально використовуючи аналогію, у другому – розширити опору на усвідомлення розбіжностей у тому аспекті, де вони спостерігаються, а в третьому – спиратися на максимально експліцитну Од, аби компенсувати відсутність опори на принципи функціонування відповідних граматичних явищ у мовах, якими володіє конкретний індивід. Доцільно зауважити, що існують й інші точки зору [12] на цю проблему, відповідно до яких найскладнішими для засвоєння є граматичні дії, що мають частковий збіг за функцією та/або за формою, що потребує спеціальних досліджень.

Загалом міжмовна інтерференція вважається неминучим супутником процесу засвоєння будь-якої мови, що засвоюється після оволодіння рідною, причому попередні мови протягом певного періоду часу домінують над мовою, що засвоюється. Чимало дослідників (див. напр. [4]) вважають необхідним урахувувати цей чинник у процесі відбору й організації іншомовного матеріалу для навчання шляхом вибору способів, що зводять до мінімуму негативний вплив міжмовної інтерференції.

Крім міжмовної інтерференції, про яку йшлося вище, процес формування іншомовних граматичних навичок зазнає впливу й з боку внутрішньомовної граматичної інтерференції. Остання тлумачиться як заміна системи граматичних ознак мови, що вивчають, іншою системою, яка побудована під впливом диференційних ознак цієї ж самої мови [1].

Внутрішньомовна інтерференція виникає в тому випадку, коли явище, що вивчають, має певні спільні риси з раніше засвоєним явищем, але відрізняється від нього в утворенні та значенні.

Висновки. Як висновок зазначимо, що побутують суперечливі думки щодо порівняльного впливу міжмовної та внутрішньомовної інтерференції на ефективність формування граматичних навичок другої іноземної мови. Деякі дослідники [1] вважають міжмовну інтерференцію головним джерелом негативного впливу у цьому процесі. З іншого боку, існують і дані протилежного змісту. В усякому разі, вплив міжмовної та внутрішньомовної інтерференції, разом з іншими психологічними і психолінгвістичними чинниками процесу формування іншомовних граматичних навичок, про які йшлося в попередньому викладі, мають урахуватися при розробці методики формування франкомовних граматичних навичок при навчанні майбутніх філологів французької мови як другої іноземної, в чому і вбачаємо *перспективу* подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вайнрайх У. Языковые контакты / У. Вайнрайх. – К. : Высш. школа, 1979. – 264 с.
2. Гальперин П. Я. Основные результаты исследования по проблеме формирования умственных действий и понятий : автореф. дис. ... докт. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / П. Я. Гальперин. – М., 1965. – 39 с.
3. Ждан А. Н. Психологические механизмы усвоения грамматики родного и иностранного языка / А. Н. Ждан, М. М. Гохлернер. – М. : Московский университет, 1972. – 256 с.
4. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
5. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.
6. Методика навчання іноземних мов та культур : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. ; за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
7. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М. : Русский язык, 1989. – 276 с.
8. Психологічна енциклопедія / [авт.-упоряд. Степанов О. М.]. – К. : Академвидав, 2006. – 423 с.
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
10. Черноватый Л. Н. Основы теории педагогической грамматики иностранного языка : дисс. ...доктора пед. наук : 13.00.02 / Черноватый Леонид Николаевич. – Харьков, 1999. – 450 с.
11. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С. Ф. Шатилов. – М. : Просвещение, 1986. – 223 с.
12. Щепилова А. В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 033200 «Иностр. яз.» / А. В. Щепилова. – М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 245 с.

РЕЗЮМЕ

Андрущенко А. А. Психологические и психолингвистические факторы формирования грамматической компетентности будущих филологов по второму иностранному языку.

В статье рассмотрены такие факторы, как: учет психологической структуры и уровней речевой деятельности, характеристики навыков и умений, этапы их формирования, обеспечение адекватной ориентировки студентов, интеграцию ориентировочной и исполнительской фаз в упражнениях, критерии разграничения разных типов ориентировки, этапы овладения речевыми действиями, механизмы переноса, положительный и отрицательный трансфер, билингвизм и его виды, торможение и его виды, типы грамматической интерференции, характер грамматической интерференции в морфологии и синтаксисе, сравнительное влияние меж- и внутриязыковой интерференции. Очерчена перспектива дальнейших исследований.

Ключевые слова: грамматическая компетентность, будущие филологи, второй иностранный язык, речевая деятельность, навыки и умения, ориентировочная и исполнительская фазы, перенос и интерференция, перспектива исследования.

SUMMARY

Andrushchenko A. Psychological and psycholinguistic factors in the development of the future philologists' second foreign language (L3) grammar competence.

The article deals with the factors given in its title which include the necessity of taking into account, while developing the corresponding methodology of teaching, the peculiarities of the practical aim fulfillment in the second foreign language (L3) teaching: psychological structure of speech activity and its levels, correlation of speech actions and speech activity, characteristics of speech skills and subskills, as well as the stages of their development (motivational and stimulating, analytic and synthetic, executive, controlling), stages of subskills development and students' actions at each of them, character of the skill (receptive or productive) to be developed and the stages of the said development, ways to provide for the students' adequate orientation, differentiating features of various orientation types, impact of the orientation base composition upon the type of orientation, content of stages (orientation, materialized, loud external speaking, speaking intended for the speaker, mental action stages) within the stage theory of mental actions development, types of teaching information as the means to provide for the students' adequate orientation, factors which influence the teaching information types correlation in the grammar actions development, grammar actions acquisition along the «materialized-to-mental actions» line, control over grammar actions acquisition by means of feedback provided by materialized types of teaching information, integration of the orientation and accomplishment phases in exercises, gradual complication of students' learning operations in the process of grammar actions acquisition, bilingualism and its types, mechanisms of transfer, positive and negative transfer, grammar interference, character of grammar interference in morphology and syntax, associative interference, reproductive inhibition, negative retroaction, comparative impact of interlanguage and intralanguage grammar interference on the effectiveness of grammar skills formation in the second foreign language teaching, analysis of grammatical categories of English and French, their similarities and differences, three main types of grammar interference. Prospects for further research are outlined.

Key words: grammar competence, future philologists, second foreign language (L3), methodology of teaching, speech activity, speech skills and subskills, orientation and accomplishment phases, transfer and interference, research prospects.