Проблемы преподавания языка

Language Education

DOI: 10.37892/2218-1393-2020-13-2-168-189

Современные подходы к обучению иностранному языку: общее и частное

С. В. Боголепова (НИУ ВШЭ)

Аннотация

В статье освещаются современные подходы к обучению иностранному языку, зародившиеся в рамках коммуникативного подхода (*Lexical Approach, Task—Based Learning, Language Awareness, Content—Based Instruction, Dogme, Demand High*). Перечислены принципы, лежащие в основе каждого из подходов, описывается соответствующая структура урока. Выявлены общие черты, присущие подходам, проводятся параллели с современными тенденциями в отечественной методике преподавания иностранных языков. На основе анализа сделаны выводы об основных акцентах современной англоязычной методики преподавания иностранных языков.

Ключевые слова

Подход, методические принципы, сознательность, общеучебные умения, эклектизм.

В течение десятилетий ученые ищут наиболее эффективный метод преподавания иностранных языков, соответствующий существующим условиям обучения и отвечающих требованиям стандартов образования [Наумова 2014, 154—155]. При этом до сих пор единой теории того, как иностранный язык усваивается и как ему обучать, не существует [Hall 2011, 104]. Поэтому по сей день активно предлагаются новые подходы к обучению иностранным языкам, которые пытаются устранить недостатки ранее существовавших методов и соответствовать требованиям современного общества.

Мы будем опираться на определения Дж. Ридчардса и Т. Роджерса, считая, что метод подразумевает строгую систему, имеющую доказанную теоретическую базу [Richards, Rogers 2012, 245]. Когда мы говорим о наборе принципов, которые могут быть реализованы на практике различными способами, речь идет о подходе [там же]. Хотя выражение «современные подходы» в настоящее время часто ассоциируются с использованием компьютерных или мобильных технологий (см. напр., [Наумова 2014; Сорокина 2012]), в данной статье будет идти речь о педагогических подходах, которые не требуют их обязательного применения.

Советская и, как ее преемник, российская педагогика и методика имеют богатую историю, однако советская наука много лет была изолирована от внешнего мира, что обуславливало ее закрытость от внешних влияний и самобытность. Русскоязычным преподавателям, воспитанным в парадигме российской и советской школ преподавания иностранных языков, в настоящее время часто приходится работать с учебными пособиями, которые опираются на несколько иные принципы, отражающие подходы к преподаванию, предлагаемые англо-американскими методистами. Но, как пишет А. Вайдеман, использование учебника без понимания того, на каких методических принципах он основан, ведет или к бездумному и беспрекословному им подчинению, без какого-либо критического анализа, или к применению тех методик и принципов, на которых преподаватели были воспитаны сами [Weideman 2007, 4—5]. Последнее ведет к расхождению между целями, запланированными авторами учебных материалов, и тем результатом, который действительно достигается в обучении.

Более того, Ричардс и Роджерс [Richards, Rogers 2012, 250] высказывают мнение о том, что знание принципов и техник различных методов и подходов обогащают педагогический репертуар преподавателя, позволяют ему проанализировать и сравнить подходы, выбрать и адаптировать именно то, что будет работать в его классе. Им вторит Г. Браун, утверждающий, что профессиональные преподаватели владеют различными педагогическими подходами, что позволяет им успешно работать с учащимися различных

возрастов, уровней, национальностей, потребностей [Brown, 2011].

Перейдем к краткому описанию основ современных подходов к преподаванию иностранного языка, а также приемов и техник, которые они предлагают.

Communicative Language Teaching

Современные подходы к преподаванию иностранного языка, которые мы рассмотрим, родились в рамках коммуникативного подхода и сохраняют многие из его черт, поэтому кратко на нем остановимся.

Основной задачей обучения в рамках коммуникативного подхода является формирование коммуникативной компетенции. Это достигается использованием аутентичного языкового материала; восприятием языка не как объекта изучения, а как средства общения; работой с языком не только на уровне фразы и предложения, но и на уровне дискурса; использованием парной и групповой форм работы; ориентацией на особенности и потребности обучающихся, предоставлением им выбора (например, формы работы, материала для изучения) [Larsen-Freeman 2008, 125—128].

Изучение иностранного языка не есть запоминание определенного набора разрозненных структур, а овладение умением эффективно пользоваться языком в процессе коммуникации, т.е. развитие всех составляющих коммуникативной компетенции: лингвистической, социолингвистической и прагматической [CEFR 2018]. Язык служит средством решения коммуникативных задач, поэтому содержание образования определяется не набором несвязанных грамматических структур, а теми языковыми явлениями, которые используются для решения этих задач. Грамматика и лексика ситуативны, то есть коммуникативная ситуация определяет грамматические формы и вокабуляр, которые подлежат отработке. Учащихся тренируют в применении стратегий, которые помогут им успешно коммуницировать. Для того, чтобы учащийся овладел коммуникативной компетенцией, необходимо, чтобы были сформированы умения во всех четырех видах деятельности [Pennycook 1989, 605].

Lexical Approach

Как следует из названия, данный подход основывается на утверждении, что именно лексика, то есть слова и их комбинации, является основным строительным блоком языка. В последние двадцать лет исследования действительно показали, что роль лексики в функционировании языка недооценивалась [Richards, Rogers 2012, 132]. Также благодаря изучению языковых корпусов, то есть баз данных, состоящих из большого количества текстов, было продемонстрировано, что большинство высказываний носителей языка содержат в себе ограниченный набор устойчивых и свободных словосочетаний (*chunks*) [Richards, Rogers 2012, 133]. Таким образом, лексический подход предполагает опору на лексику в обучении языку.

Майкл Льюис [Lewis 1993; Lewis 1997], один из основоположников подхода, предлагает сфокусировать внимание на следующих областях. Во-первых, это работа со словообразованием с начальных этапов обучения иностранному языку, что позволяет обогатить лексический запас учащихся. Второй тип заданий, предлагаемый представителями лексического подхода, представляет собой упражнения на работу со словосочетаниями, например, распознавание устойчивых сочетаний в тексте (контексте), составление возможных свободных словосочетаний, работа с корпусами и словарями. Третий вид упражнений делает вид на синонимии, антонимии и оттенках значений, например, выбор синонима в соответствии с контекстом, перифраз с использованием слова со сходным/противоположным значением. Также это упражнения на выявление особенностей официального и разговорного стилей, выявления формальных и неформальных эквивалентов лексических единиц, использования лексики в соответствии с контекстом, перифраз с изменением регистра.

Подчеркивается необходимость работы с лексикой на уровне текста, а не только предложения, словосочетания или словоформы. Майкл Льюис пишет: «Предложения становятся высказываниями только в контексте. Любой тип текста ... это больше, чем последовательность предложений. Связность и согласованность обеспечивается употреблением широкого спектра языковых единиц, которые являются частью более или

менее жесткой структуры» [Lewis 1993, 140]. В четвертую группу заданий, таким образом, входят упражнения на распознавание дискурсивных маркеров и их функций, а также употребление их в контексте.

Сторонники лексического подхода рассматривают грамматику в неразрывной связи с лексикой (*lexicalised grammar*). М. Льюис [Lewis 1993, 140—142] призывает как можно больше работать с грамматическими явлениями в контексте. Он описывает следующие преимущества такого подхода. Во-первых, в таком случае язык и речь рассматриваются с холистической точки зрения, а не как отдельные случаи лексических и грамматических явлений. Во-вторых, такой способ работы позволяет анализировать языковые явления как индуктивно, так и дедуктивно. К тому же контекст является источником дополнительной языковой практики.

Майкл Льюис подчеркивает, что значительную долю работы с лексикой необходимо посвятить сознательному анализу ее функционирования в языке [Lewis 1997, 260], так называемому *awareness raising*. Необходимость привлекать внимание студентов к языковым формам и сознательно с ними работать подчеркивается многими современными зарубежными исследователями (например, [Batstone 1996; Wright, Bolitho 1993]). То же самое можно сказать о лексике: она интериоризируется в результате сознательного манипулирования лексическими единицами и их сочетаниями.

Критики подхода указывают на следующие его недостатки. Во-первых, они акцентируют тот факт, что, хотя устойчивые словосочетания, употребляемые носителями языка в устной речи, ограничены в числе, их так много, что даже небольшую их часть невозможно изучить в пределах курса иностранного языка. Во-вторых, в курсе обучения иностранному языку невозможно ориентироваться лишь на лексику и игнорировать другие аспекты языка. Однако по нашему твердому убеждению, использование элементов лексического подхода при обучении языку и составлении учебных материалов обогащает преподавательскую практику и делает ее более эффективной.

Language Awareness

Несмотря на то, что коммуникативный подход ставит во главу угла не грамматические формы или лексические единицы, а значение и смысл, исследователи (см. напр. [Ellis 2012; Schmidt 1990]) настаивают на важности привлечения внимания учащихся к грамматическим формам и осознанной работе с ними.

Р. Болайто и др. [Bolitho, Carter 2003, 251] определяют *language awareness* (LA) как педагогический подход, суть которого состоит в мотивированном привлечении внимания к использованию языка, способствующего развитию сознательного понимания того, как функционирует язык. Другими словами, учащиеся открывают для себя язык самостоятельно. Однако отметим, что сознательный анализ языковых явлений вовсе не подразумевает изучение системы языка, что, как мы помним, являлось основой грамматико-переводного метода. ИмPLICITное введение грамматического материала предпочтительно EXPLICITному, т.к. заставляет учащегося думать, анализировать язык, строить предположения о правилах, проверять свои гипотезы, и только потом получать правильный ответ (если он существует) и тренироваться в распознавании и употреблении формы.

Согласно Т. Райт и Р. Болайто [Wright, Bolitho 1993], подход реализуется следующим образом. Во-первых, преподавателем создаются условия, при которых привлекается внимание к определенным языковым структурам (в англоязычной методической литературе данный прием называется *noticing* [Batstone, 1996]). Студенты замечают расхождения между уже сформированными представлениями о структуре языка (англ. *interlanguage*) и новыми языковыми формами. Следующим шагом является анализ новой языковой формы и примеров ее использования (т.е. ее функционирования в контексте). Затем следует рефлексия, то есть вербальное изложение выводов, к которым пришли обучающиеся в результате структурно-лингвистического анализа.

Работа с языком по принципам LA имеет следующие преимущества [Wright, Bolitho 1993, 299]:

- 1) развитие мышления обучающихся;

- 2) задействование обоих полушарий мозга: левого как органа аналитического мышления и правого как ответственного за интуитивное восприятие мира;
- 3) развитие автономии учащихся и навыков самостоятельной работы;
- 4) развитие чувства языка.

Более того, Р. Болайто [Bolitho, 2011; Bolitho, Tomlinson 2005] утверждает, что недостаток программ, основанных на грамматике и лежащих в основе большинства современных учебников, состоит в том, что они представляют язык как набор разрозненных структур, в основном грамматических форм глагола. Исследователь называет такой подход атомистичным и настаивает на том, что у учащихся должна складываться полная картина языковых явлений в их тесном взаимодействии. По его мнению, также не стоит недооценивать важность лексики для холистического понимания языка. Кроме того, Р. Болайто уверен, что задания должны быть основаны на аутентичном дискурсе.

Т. Райт и Р. Болайто [Wright, Bolitho 1993, 300] подчеркивают, что в фокусе исследования могут быть не только грамматические и речевые формы, но и имплицитно представленные в тексте отношения и чувства, связь между формой и значением, выбор языковых средств, разница между языковыми средствами, используемыми для выражения данной формы в родном и иностранном языке. Главное, вместо того, чтобы давать готовые ответы, необходимо подводить к ним учащихся, поощрять их к самостоятельным открытиям. Возникающий в процессе когнитивный конфликт между уже имеющимися представлениями учащихся и сделанными при работе с аутентичным тестом открытиями ведет к реструктуризации знания и развитию мышления [Svalberg 2007, 295].

Заметим, что исследование языковых явлений, как в области лексики, так и в области грамматики, то есть умения обратить внимание на них в аутентичном контексте, сравнить с имеющимися знаниями, сделать выводы об особенностях употребления на основе сопоставления является эффективным инструментом развития исследовательских и общеучебных умений. К тому же научить восприятию языка как целостного явления, а

не набора разрозненных грамматических правил или лексических единиц необходимо, ведь в условиях дискурса, т. е. текста, погруженного в ситуацию общения или общения посредством текста [Карасик 2009, 278], языковые явления действуют во взаимосвязи.

Task Based Learning (TBL)

Суть данного подхода можно кратко охарактеризовать как обучение, в центре которого находится задание/задача.

Джейн и Дейв Уиллис [Willis, Willis 2007, 4] критикуют широко используемую в коммуникативном подходе последовательность заданий, когда грамматическая форма сначала вводится, затем происходит ее отработка в условно-коммуникативных упражнениях, а затем уже в коммуникативных заданиях (*Presentation — Practice — Production*). То есть, учащиеся отрабатывают грамматическую форму до того, как используют ее в коммуникации, работа над формой происходит под контролем преподавателя, успешность занятия оценивается по тому, была ли форма усвоена и правильно ли она употребляется в речи. Д. и Дж. Уиллис отмечают, что данный подход имеет недостатки. Во-первых, концентрируясь на языковых формах, учащиеся не фокусируются на значении, таким образом, беглость речи не развивается. Во-вторых, довести употребление грамматической формы до автоматизма в пределах одного занятия невозможно. К тому же, коммуникацию, ограниченную рамками одной грамматической формы, нельзя назвать аутентичной.

Поэтому адепты TBL предлагают следующую стадийность работы на занятии:

1. подготовка к основному заданию;
2. выполнение основного задания;
3. фокус на форме (интенсивная работа с грамматическими формами).

В первой фазе учащиеся готовятся к выполнению задания. Они обращаются к своим знаниям по теме, делятся ими со сверстниками, выражают свое мнение. Преподаватель может ввести новую лексику и создать базу для успешного выполнения основного задания. На стадии выполнения основного задания учащиеся применяют

знания, продуцированные в предыдущей фазе. Это аутентичные задания, которые учащимся, например, приходится выполнять в рамках академической деятельности, например, заполнение таблицы при прослушивании лекции, проведение опроса и обработка его результатов, дискуссия и т.п. На последней стадии происходит отработка грамматических форм или речевых образцов, которые употреблялись при выполнении основного задания.

Таким образом, задание (*task*), а точнее, последовательность заданий, среди которых можно выделить основное, становится центральным понятием подхода. По определению Д. Нунана [Nunan 2004, 10] под коммуникативным заданием следует понимать такую работу в классе, которая требует понимания, продукции или общения на иностранном языке, в то время как внимание учащихся сосредоточено на понимании или передаче смысла, а не на языковой форме. Исследователь подчеркивает, что задание должно быть законченным коммуникативным актом.

Еще одним центральным понятием подхода является *negotiation of meaning*. Это процесс, через который проходят коммуниканты, чтобы понять друг друга или иной источник информации. Отработка грамматических форм и речевых образцов после выполнения основного задания не загоняет учащегося в рамки определенной языковой формы, а позволяет ему концентрироваться на смысле, и подбирать язык в соответствии с целью задания. В цикле произвольно происходит рециркуляция лексики, речевых образцов, грамматических форм, что ведет к произвольному их усвоению.

TBL подвергается критике. Во-первых, отмечается тот факт, что при планировании занятия не всегда возможно предугадать, какой язык всплывет при выполнении основного задания. Во-вторых, преподаватели отмечают, что, хотя происходит развитие умения использовать язык, новые умения и навыки не приобретаются. Также отмечается, что беглость речи развивается за счет грамотности и сложности используемого языка. Однако австралийский исследователь Роб Эллис [Ellis 2000] ссылается на работы, доказывающие, что применение подхода действительно

развивает беглость речи. Если учащиеся имеют возможность подготовиться к выполнению основного задания или выполняют задание не в первый раз, сложность и правильность языкового выражения также возрастают. Несомненным же достоинством подхода, с нашей точки зрения, является наличие четкой структуры урока, в течение которого учащийся постоянно вовлечен в деятельность и должен решать различные коммуникативные и когнитивные задачи. К тому же работа с грамматическими формами после того, как они были введены в контексте, позволяет учащимся самостоятельно раскрыть особенности их употребления, а затем осознанно, с пониманием смысла, практиковать их.

Content-Based Instruction (CBI)

Данный подход ставит во главу угла неязыковое содержание или информацию, которую студенты должны усвоить, отводя языку второстепенную роль [Richards, Rogers 2012, 223]. Действительно, в жизни язык является лишь инструментом отражения действительности. Этот феномен отражен в принципах, на которых базируется CBI. Первый утверждает, что язык усваивается лучше, когда он является средством получения новой информации, а не целью обучения. Отсюда вытекает второй принцип, который гласит, что обучение, в основе которого информация, а не язык, лучше удовлетворяет потребности изучающих иностранный язык и способствует большей мотивации.

Основной единицей учебного материала в рамках подхода является текст (письменный или устный). Важно то, как информация и смысл передаются через текст и дискурс. Обучение чтению, письму, аудированию и говорению происходит интегрировано, параллельно происходит и развитие общеучебных умений. Учащиеся не только усваивают лингвистическую и экстралингвистическую информацию, но учатся работать как автономно, так и в сотрудничестве, искать и интерпретировать информацию. Говоря о структуре урока, мы не можем не отметить, что новое знание строится на основе существующего знания и рождается при взаимодействии учащихся, что соответствует концепциям конструктивизма, предложенным Ж. Пиаже (личностный конструктивизм) и

Л.С. Выготским (социальный конструктивизм) [Mvududu, Thiel—Burgess 2012].

Структура урока в духе СВИ следующая. На дотекстовом этапе учащиеся готовятся к восприятию текста. Происходит выявление знаний по теме, которыми уже обладают учащиеся, они систематизируются, вводится новая лексика. На текстовом этапе учащиеся сначала читают/слушают текст с пониманием основной информации, затем — на понимание запрашиваемой информации или логико-смысловых связей. Это может быть аннотирование текста, заполнение таблицы или диаграммы при чтении/прослушивании, выделение основных идей и т.д., т.е. происходит развитие общеучебных умений (англ. *study skills*). После работы с текстом изученная информация применяется при написании эссе, подготовке презентаций, проведении дискуссий.

Проблемы, которые могут возникнуть при обучении в русле СВИ, следующие. Первая состоит в том, что студенты могут не обладать достаточными фоновыми знаниями, чтобы воспринимать или создавать тексты. В этом случае задачей преподавателя будет определить их и применить необходимые техники для конструирования необходимого знания. Подход в принципе предъявляет высокие требования к преподавателю иностранного языка. Преподаватель должен обладать широким кругозором, уметь адаптировать аутентичный материал в соответствии с аудиторией, формировать общеакадемические умения у студентов. В контексте преподавания английского языка для специальных целей использование описанных подходов имеет неоспоримые преимущества, так как предлагает ориентироваться на запросы аудитории, предлагать учащимся интересный для них контент, формировать у студентов общеучебные умения.

Dogme

Подход ‘*Dogme*’ утверждает, что учебные пособия и технические вспомогательные средства являются фактором, отвлекающим от процесса собственно обучения, интеракции участников образовательного процесса. Даже содержание обучения рекомендуется извлекать из запросов аудитории. Знание конструируется учащимися, а не

передается от учителя к ученикам. Языковые явления для усвоения на предписаны учебным планом, а возникают в процессе общения [Meddings, Thornbury 2009].

Дискурс — это употребление языка для решения коммуникативных задач в определенном контексте. Дискурс — не просто совокупность предложений, поэтому только работая с языком на уровне дискурса, возможно полноценно им овладеть. Поэтому подход Dogme берет за отправную точку коммуникацию, умение передать смысл и понять собеседника.

Преподавателю и учащимся предлагается фокусироваться на тех языковых явлениях, которые вызывают интерес или затруднения при общении. Можно спросить у самих учащихся, какие именно грамматические формы и лексические единицы всплыли во время общения в парах или группах, отработать их в условно-коммуникативных упражнениях, побудить студентов использовать их в собственных высказываниях, исследовать и анализировать их употребление [Meddings, Thornbury 2009, 20].

Одним из центральных понятий подхода является *'scaffolding'* — структурирование урока от простого к сложному, последовательное формирование умений и знаний на основе и с опорой на сформированные ранее [Foley 1994]. Задачей преподавателя является построить урок таким образом, чтобы учащийся выполнял с его помощью или при поддержке сверстников задания, которые на порядок сложнее тех задач, которые он может выполнить самостоятельно, т. е. находящихся в зоне его ближайшего развития.

Приведем пример урока, построенного в соответствии с принципами данного подхода [Meddings, Thornbury 2009, 31]:

1. преподаватель задает коммуникативную ситуацию, например, *'Last Sunday I went to a party'*;
2. учащиеся работают в группах и составляют уточняющие вопросы;
3. представитель каждой группы приходит к преподавателю с одним вопросом, если в нем ошибка, преподаватель просит ее исправить, если нет — студент получает

ответ на вопрос и сообщает ответ своей группе;

4. задав несколько вопросов, каждая группа описывает ситуацию, опираясь на полученные ответы;

5. группы обмениваются описаниями и выявляют неизвестную им информацию;

6. всем классом обсуждаются используемые грамматические формы и лексические единицы;

7. теперь коммуникативную ситуацию создает один из учащихся, и цикл повторяется.

Критики подхода указывают на то, что, отказываясь от использования технологий и материалов, преподаватель обедняет урок. К тому же педагог должен обладать большим опытом и высокой квалификацией, чтобы максимально использовать обучающий потенциал возникающих коммуникативных ситуаций. Однако мы считаем возможным время от времени отступить от учебника и воспользоваться возникающими обучающими возможностями.

Demand High!

Концепция '*Demand High!*', наверное, самая молодая из обсуждаемых в данной статье. Ее создатели, известные исследователи и педагоги Дж. Скривенер и А. Андерхилл, настаивают на том, что пока это только концепция. Суть ее состоит в том, что, по утверждению ученых, перед современными учащимися в языковых классах ставятся слишком простые задачи, не требующие напряженной умственной деятельности. Напомним, что согласно гипотезе советского ученого Л. С. Выготского, обучение происходит в зоне ближайшего развития учащегося, т.е. когда он с помощью преподавателя выполняет задания, которые на порядок сложнее тех, что он может выполнить самостоятельно. Если эти задания недостаточно сложны, движения вперед не происходит. Вдобавок к этому, по мнению Дж. Скривенера и А. Андерхилла, задания не выполняют свою обучающую функцию в полной мере, так как их обучающий потенциал не раскрывается на занятиях полностью [Scrivener, Underhill 2013].

Приведем примеры, иллюстрирующие применение подхода. После выполнения стандартного задания на заполнение пропусков, учащиеся могут закрыть его и попытаться восстановить высказывания, над которыми работали. Они могут использовать иллюстрации или ключевые слова в качестве опоры. Возможным вариантом может стать перифраз предложений и дискуссия о том, насколько поменялось значение высказывания. Также предлагается не сразу оценивать правильность или неправильность ответа, а вовлечь как можно больше учащихся, проследить путь, который привел к ответу, в случае ошибки обсудить ее природу. Мы должны заставить учащихся думать о языке, работать с языком и, таким образом, овладеть языком.

Как утверждают Дж. Скривенер и А. Андерхилл, применение подобной методики позволяет осуществлять дифференцированное обучение, позволяя работать в зоне ближайшего развития каждого учащегося и обеспечивая для него необходимый уровень сложности. Однако в противовес одному из основных принципов коммуникативной методики исследователи настаивают на том, что в фокусе должен находиться не обучаемый, а процесс обучения, поэтому преподаватель, перед тем как предложить учащимся выполнить какое-либо задание, должен задаться вопросом: чему студент научится, выполнив его? Можем ли мы спросить с него больше?

С нашей точки зрения, данный подход позволяет вовлечь учащихся когнитивно, заменить механическое выполнение заданий интенсивной и интересной работой с языком, что является мотивирующим фактором, а также позволяет максимально эксплуатировать обучающий потенциал учебных заданий.

Общее и частное

Современные методические подходы, таким образом, подчеркивают необходимость (см. Табл. 1):

- исследовательской работы с языком и сознательного анализа языковых явлений;
- восприятия языка как целостного явления и холистического подхода к его

изучению;

— отработки языковых форм и лексических единиц, возникающих в определенном контексте;

— развития не только речевых, но и общеучебных умений;

— вовлечения учащихся в деятельность, задействование как когнитивных, так и эмоциональных механизмов.

Таблица 1

Современные подходы к преподаванию английского языка

Подход	Основные понятия	Основные принципы
Lexical Approach	<i>chunks</i> <i>collocations</i> <i>lexicalised grammar</i>	— сознательная работа с лексикой на уровне слова, фразы, предложения — отработка грамматических явлений как речевых образцов — опора на контекст
Language Awareness	<i>noticing</i> <i>holistic language learning</i>	— сознательный анализ языковых форм — холистическое исследование языковых явлений — развитие мышления и языковой интуиции
Task—Based Learning	<i>task</i> <i>sequence of tasks</i> <i>negotiation of meaning</i>	— решение аутентичных коммуникативных задач — работа с грамматическими формами, потребовавшимися для выполнения основного задания
Content—Based Instruction	<i>non—linguistic content</i> <i>learners' needs</i> <i>study skills</i>	— акцент на неязыковом содержании обучения — формирование как речевых, так и академических умений — опора на существующие умения и знания
Dogme	<i>conversation (discourse)</i> <i>emergent language scaffolding</i>	— опора на коммуникативный контекст и уже сформированные умения и знания — независимость от материалов и технологий — выделение языковых явлений для отработки из контекста общения
Demand High	<i>zone of proximal development</i> <i>differentiated learning</i> <i>doable demand</i>	— повышенная сложность заданий, находящаяся в зоне ближайшего развития учащегося — извлечение максимального обучающего потенциала из задания — ориентация на учебный процесс и его результаты

Таким образом, учащийся в современном классе иностранного языка должен быть вовлечен в деятельность по исследованию языка и конструкции знания. Роль преподавателя все более сдвигается в сторону от управления обучением к содействию,

достигая самой демократичной формы в течении *'Dogme'*. Последний подход отводит обучающемуся наиболее важную роль в выборе содержания обучения, хотя все современные подходы ставят во главу угла именно запросы и нужды учащихся. Однако это не значит, что преподаватель отстраняется от процесса обучения, напротив, он должен ненавязчиво выстроить его так, чтобы учащиеся были максимально вовлечены в деятельность, выявить уже существующие знания и умения, упорядочить их и на их основе сформировать новые, определить, какие требования возможно предъявить к данной аудитории, чтобы обеспечить наиболее оптимальный уровень трудности.

Заметим, что в работах многих отечественных ученых звучат подобные мысли. К примеру, Я. М. Колкер и др. [Колкер, Устинова 2000] также настаивают на том, что «сознательность и коммуникативность не только не отрицают, но, напротив, предполагают друг друга». Проблемное обучение (см. напр. [Махмутов 1972]) предлагает создавать в классе ситуации, в которых учащиеся решают поставленную проблему, опираясь на имеющиеся знания и умения, выдвигают и проверяют гипотезы, добывают новые знания. Более того, многие современные зарубежные подходы ссылаются на концепции, озвученные выдающимся советским психологом Л. С. Выготским, такие как зона ближайшего развития, внутренняя речь, поэтапное формирование умственных действий. Коррелируют и принципы, свойственные различным подходам, с общедидактическими принципами, описанными в отечественной педагогике, такими как принцип сознательности, систематичности, научности, доступности (см. [Подласый 2004, 170]).

Однако существуют и различия. В работах русскоязычных исследователей (например, [Наумова 2014; Пассов 2004; Тер-Минасова, 2014]) в последнее время звучит тезис о том, что изучение иностранного языка есть познание культуры страны. Работы же зарубежных ученых пронизывает мысль о том, что преподавателю необходимо учитывать культурные и социальные особенности той страны, в которой язык преподается (см., к примеру, [Hall 2011; Prabhu 1990]), ведь это один из способов индивидуализации

обучения. В зарубежных публикациях английский язык позиционируется больше как *'lingua franca'*, вне принадлежности определенной национальности или культуре. Что важно, так это прагматика языка, возможность выразить с его помощью некие намерения, достичь определенных целей [Crystal 2011], что опять возвращает нас к роли дискурса в обучении иностранным языкам.

Эклектизм

На основе анализа многочисленных англоязычных публикаций известный исследователь Р. Эллис [Ellis 2005] выводит принципы эффективного обучения иностранному языку, которые мы разделили на две группы:

I. Принципы, относящиеся к учащимся:

1. получение большого объема информации на иностранном языке рецептивно (что в английском языке передается лаконичной фразой *'extensive input'*);
2. продукция на языке, при которой автоматизируются имеющиеся знания, развиваются дискурсивные умения, выявляются пробелы в знаниях;
3. возможность общаться на иностранном языке, создание условий, в которых учащимся приходится решать коммуникативные задачи;
4. овладение как богатым репертуаром устойчивых выражений и стандартных фраз, что влияет на беглость речи, так и грамматической компетенцией, что делает речь более правильной и сложной;
5. фокус на использовании языка как инструмента передачи смысла, средства коммуникации;
6. сознательный анализ языковых форм.

II. Принципы, относящиеся к преподавателю и организации процесса обучения:

1. имплицитное введение грамматического знания, эксплицитные объяснения на этапе сознательной работы с грамматикой и при корректировке ошибок;
2. выстраивание обучения от простого к сложному;
3. учет индивидуальных особенностей учащихся;

4. оценка продуктивных умений как в условно-коммуникативных, так и в коммуникативных заданиях.

Как мы можем видеть, данные утверждения суммируют принципы различных подходов, что соответствует еще одному течению, популярному в зарубежной методике преподавания иностранных языков — *эклeктизму* (англ. *eclecticism*).

Исследователи [Luo, He, Yang 2001] пришли к выводу о том, что современные педагоги в своем большинстве интегрируют приемы грамматико-переводного и аудиолингвального методов и коммуникативного подхода, выбирая из них то лучшее, что они могут предложить. С. Прабху справедливо утверждает, что выбор метода или подхода будет зависеть от контекста и аудитории, в которых работает преподаватель, потому что каждый подход может предложить что-либо полезное в конкретной ситуации [Prabhu 1990, 175].

Конечно, эклектизм вызывает возражения, например, используя техники из различных подходов, сможет ли преподаватель сохранить целостность урока, не будет ли он распыляться? Чтобы избежать этого, Ричардс и Роджерс [Richards, Rogers 2012, 246] предлагают ответить на следующие вопросы: Каковы преимущества данного подхода в сравнении с тем, что я использую сейчас? Совместим ли подход с моими убеждениями и контекстом, в котором я сейчас работаю? Прост ли он для понимания и использования? Четко ли объяснены практические приемы, которые можно использовать в классе? Был ли этот подход испробован другими преподавателями?

Выводы

Таким образом, мы можем утверждать, что эклектичное, но разумное применение техник и приемов, предлагаемых различными подходами, обогащают практику преподавания иностранных языков. Стоит признать, что современные подходы имеют множество преимуществ: они позволяют развивать общеучебные умения, чего требуют современные образовательные стандарты, способствуют мотивации учащихся, вовлекая их в деятельность и внося разнообразие в учебный процесс. Преподаватель, владеющий

приемами различных педагогических подходов, умеющий их разумно сочетать и осознающий, на каких принципах базируются учебные материалы, по которым он работает, способен сделать свои уроки и интересными, и полезными учащимся.

Список сокращений

CEFR — Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. [Электронный ресурс]. Council of Europe, 2018 // <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.

Литература

Карасик В. И. Языковые ключи. М.: Гнозис, 2009.

Колкер Я. М., Устинова Е.С., Еналиева Т. М. Практическая методика обучения иностранному языку. М.: Академия, 2000.

Махмутов М. И. Теория и практика проблемного обучения. Казань: Таткнигоиздат, 1972.

Наумова О. В. Развитие методики преподавания иностранных языков: обзор основных направлений // Лингвистика и методика преподавания иностранных языков. Периодический сборник научных статей. Выпуск 6. Институт языкознания РАН, 2014 // http://www.iling—ran.ru/library/sborniki/for_lang/2014_06/sbornik_kiya.pdf.

Пассов Е. И. Учебник как феномен сферы иноязычного образования // Иностранные языки в школе, № 4, 2004. С. 39—47.

Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов — 100 ответов. М.: ВЛАДОС-пресс, 2004.

Сорокина И. Г. Major trends in teaching foreign languages in Russia today // Вопросы филологии, № 40, 2012. С. 100—109.

Тер—Минасова С. Г. О состоянии дел в области преподавания иностранных языков в высшей школе в России // Учитель, ученик, учебник. Материалы VII международной научно—практической конференции Т. 1. М.: МГУ, 2014. С. 27—35.

- Batstone R. Key Concepts in ELT: Noticing // *ELT Journal*, № 50, 1996. Pp. 273.
- Bolitho R., Carter R., Hughes, R., Ivanic R., Masuhara H., Tomlinson B. Ten questions about language awareness // *ELT Journal*, № 57/3, 2003. Pp. 251—259.
- Bolitho R., Tomlinson B. *Discover English*. London, 2005.
- Bolitho R. Holistic Grammar Teaching // *English Teaching Professional*, № 73, 2011. Pp. 37—39.
- Brown H. D. *Teaching by principles: An integrative approach to language pedagogy* NY: Pearson, 2011.
- Carter R. Language Awareness // *ELT Journal*, № 57/1, 2003. Pp. 64—65.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. [Электронный ресурс]. Council of Europe, 2018 // <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
- Crystal D. Language, communication, and pragmatics. [Электронный ресурс]: David Crystal's Introduction to Language. 2011 // <http://cw.routledge.com/textbooks /9780415602679 /pdfs/synopsis1.pdf>.
- Ellis E. Language Awareness and its Relevance to TESOL // *University of Sydney Papers in TESOL*, №7, 2012. Pp. 1—23.
- Ellis R. Task-based research and language pedagogy // *Language Teaching Research*, № 4, 2000. Pp. 193—220.
- Ellis R. Principles of Instructed Language Learning // *Asian EFL Journal*, № 7(3), 2005. Pp. 9—24.
- Foley J. Key Concepts in ELT. Scaffolding // *ELT Journal*, № 48(1), 1994. Pp. 101—102.
- Hall G. *Exploring English Language Teaching. Language in Action*. London, NY: 2011.
- Larsen-Freeman D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford, 2008.
- Lewis M. *The Lexical Approach*. London, 1993.

Lewis M. Pedagogical implications of the lexical approach // Ed. by J. Coady Second Language Vocabulary Acquisition. Cambridge: CUP, 1997. Pp. 255—270.

Luo L., He F., Yang F. Introduction to comprehensive teaching methods in college English teaching // Foreign Language World, № 4, 2001. Pp. 5—9.

Meddings L., Thornbury S. Teaching Unplugged. Delta Publishing, 2009.

Mvududu N., Thiel-Burgess J. Constructivism in Practice: The Case for English Language Teachers // International Journal of Education, №3 (3), 2012. Pp. 108—118.

Nunan D. Task-based Language Teaching. Cambridge: CUP, 2004.

Pennycook A. The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching // TESOL Quarterly, №23, 1989. Pp. 589—618.

Prabhu N.S. There Is No Best Method — Why? // TESOL Quarterly, № 24(2), 1990. Pp. 161—176.

Richards J., Rogers T. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: CUP, 2012.

Schmidt R. The Role of Consciousness in Language Learning // Applied Linguistics, № 11(2), 1990. Pp. 129—156.

Scrivener J., Underhill A. “Demand High” teaching // [Электронный ресурс]: The Teacher Trainer, № 27(2), 2013 // <https://demandhighelt.files.wordpress.com/2013/09/demand-high-article-from-the-teacher-trainer-journal-vol—27-no—2.pdf>.

Svalberg A. Language Awareness and Language Learning // Language Teaching, №40, 2007. Pp. 287—308.

Weideman A. The old and the new: reconsidering eclecticism in language teaching // Per linguam, №17 (1), 2007. Pp. 1—13.

Willis D., Willis J. Doing Task-Based Teaching. Oxford, 2007.

Woolard G. Collocation-encouraging learner independence // Ed. by M. Lewis Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach. Hove, 2000. Pp. 28—46.

Wright T., Bolitho R. Language awareness: A missing link in language teacher

education? // ELT Journal, № 47/4, 1993. Pp. 292—304.

Current Approaches to Language Teaching: Common and Specific Features

S. V. Bogolepova (National Research University

Higher School of Economics)

The article focuses on the modern approaches to language teaching originating in the Communicative Approach (*the Lexical Approach, Task—Based Learning, Language Awareness, Content—Based Instruction, Dogme, Demand High*). The principles which these approaches are based on are outlined, the structure of a lesson is described. The common features peculiar to the approaches are revealed, the findings are compared to the trends in the Russian methodology of language teaching. On the basis of the analysis, some conclusions about the trends in the Anglo-American methodology of language teaching are drawn.

Keywords: Approach, methodological principles, consciousness, study skills, eclecticism.