

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

С.В. Титова

ИЕРАРХИЯ СОВРЕМЕННЫХ ТЕОРИЙ, МЕТОДОВ И ПОДХОДОВ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва,
Россия; stitova3@gmail.com*

Аннотация: В сегодняшней компетентно-деятельностной парадигме языкового образования приоритетным направлением становится развитие и формирование у обучающихся не только иноязычных продуктивных речевых умений и языковых навыков, способствующих созданию письменных и устных текстов различных жанров, но и умений интеракции и медиации в глобальном цифровом пространстве. Сформировать вышеперечисленные умения возможно, используя эффективные подходы, методы, технологии обучения. В современной методической литературе представлено чрезвычайно широкое разнообразие методических моделей, педагогических теорий, конкретных технологий и подходов к обучению иностранным языкам. Данная статья посвящена разработке общей теоретической основы для иерархии существующих методов, подходов, приемов обучения ИЯ в рамках компетентно-деятельностной, коммуникативно направленной парадигмы современного образования. Предлагаемая иерархия включает четыре уровня, где теоретические основы обучения базируются на определенной психолого-педагогической теории; сущности учебной деятельности отвечает общетеоретический метод, принципам обучения — частные методы, процессу обучения — система заданий. При этом каждый уровень ответственен за определенный круг «дидактических полномочий»: сущность нижних уровней — способы реализации знаний, а верхнего — управление процессами передачи информации в деятельностной модели обучения. Данная система очень важна, поскольку иерархически организованная структура методов позволяет понять, как частные методы способствуют достижению целей обучения иностранным языкам. В статье проводится анализ валидных для современной системы обучения психолого-педагогических теорий — когнитивизма, конструктивизма и коннективизма. Приводятся типологические характеристики для классификации методов обучения, выделяются основные типы проблемно-ориентированных заданий для формирования иноязычной компетенции обучающихся.

Титова Светлана Владимировна — доктор педагогических наук, заслуженный профессор МГУ, зав. кафедрой теории преподавания иностранных языков, заместитель декана по дополнительному образованию факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова; stitova3@gmail.com.



Ключевые слова: типология методов обучения иностранным языкам; компетентно-деятельностный подход; психолого-педагогические теории; проблемно-ориентированные задания

doi: 10.55959/MSU-2074-1588-19-26-4-6

Для цитирования: Титова С.В. Иерархия современных теорий, методов и подходов к обучению иностранным языкам // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023. № 4. С. 85–102.

Принятие новых редакций ФГОС ВО в 2018–2020 гг., разработка профессиональных стандартов педагогов вузов, публикация новой версии CEFR в 2018 г., *The Cambridge Life Skills*, государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» свидетельствуют о необходимости значительной перестройки всех составляющих образовательной парадигмы [CEFR, 2018; Cambridge Life Skills, 2018]. Данные изменения связаны не только с обязательным использованием цифровых технологий и открытых образовательных ресурсов в дистанционной, смешанной и удаленных формах обучения, но и с необходимостью развивать и формировать, помимо иноязычной коммуникативной компетенции, креативные способности обучающихся, критическое мышление, умение работы в группе, готовность к сотрудничеству и обучению на протяжении всей жизни, т.е. так называемые *мягкие навыки* XXI в. К сожалению, современное образование пока не в состоянии обеспечить условия для формирования критического мышления личности в процессе обучения и воспитания. Привычная репродуктивная образовательная модель продолжает транслировать знания, формировать репродуктивные умения и навыки, контролировать их овладение. Сформировать вышеперечисленные умения возможно, используя эффективные подходы, методы, технологии обучения. В современной методической литературе представлено чрезвычайно широкое разнообразие методических моделей, педагогических теорий, конкретных технологий и подходов к обучению иностранным языкам. Цель данной статьи заключается в разработке общей теоретической основы для иерархии существующих методов, подходов, приемов обучения ИЯ в рамках компетентно-деятельностной парадигмы современного образования.

1. Теоретические основы классификации методов в обучении ИЯ

К основным категориям системы обучения иностранным языкам относятся способы достижения целей, а именно методы. Выбор метода определяет стратегию обучения, т.е. состав и последовательность определенных операций над языковым и речевым материалом,

способствующих успешному решению задач образования и развития обучающихся. В истории преподавания иностранных языков разработано большое количество методов обучения, возникших как ответ на запросы общества и отражавших определенный уровень его научно-технического развития. В отечественной и зарубежной методической литературе проблема классификации методов обучения рассматривается весьма подробно [Миролюбов, 2002; Гальскова, Гез, 2006; Пассов, 1989; Щукин, 2011]. Анализ этих работ показывает, что ученые подходят к выбору критериев классификации с разных позиций. Достаточно часто основообразующим признаком классификации становится подход к обучению, отражающий точку зрения на сущность предмета, которому надо обучать. Принципиальное различие подходов заключается в следующем:

- опирается он на интуитивное или сознательное овладение языком;
- предусматривается ли в процессе обучения опора на родной язык или полностью исключается;
- рекомендуется ли параллельное или последовательное овладение языковыми навыками и умениями речевой деятельности;
- предполагается ли соизучение иностранного языка и его культуры.

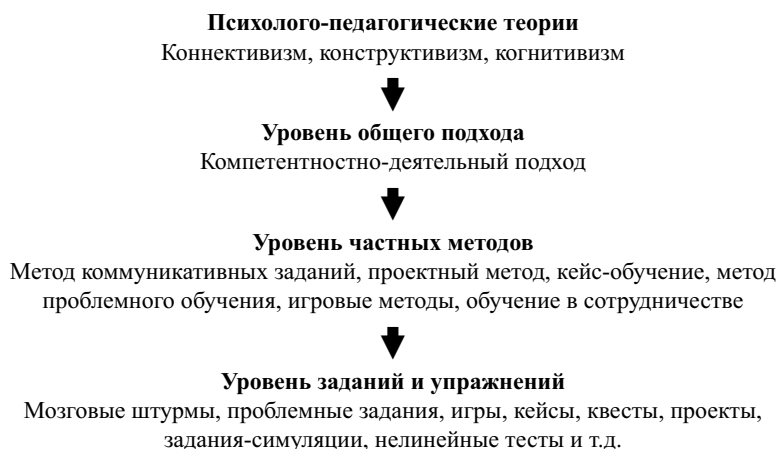
В настоящее время в мире доминирующее положение в образовании занял компетентностный подход, ключевым принципом которого является ориентация на результаты, значимые для профессиональной сферы учащегося. Термин «компетенция» (от лат. “competere” — быть способным к чему-либо) был введен в научный оборот Н. Хомским [Гез, Фролова, 2008]. При компетентностном подходе на первое место выдвигается не общий уровень информированности обучающегося, а его умение справляться с многочисленными профессиональными задачами и трудностями, видеть проблему, формулировать задачу, находить способ ее решения, даже при недостатке знаний и практических умений.

Логичная методическая система обучения иностранным языкам должна охватывать различные уровни абстракции от общетеоретического, опирающегося на психолого-педагогические теории обучения, до эмпирического, характеризуемого упражнениями и заданиями на понимание, закрепление, развитие умений и навыков. Предлагаемая иерархия включает четыре уровня, где теоретические основы обучения базируются на определенной психолого-педагогической теории; сущности учебной деятельности отвечает общетеоретический метод, принципам обучения — частные методы, процессу обучения — система заданий. При этом каждый уровень ответственен за определенный круг «дидактических полномочий»: сущность нижних уровней — способы реализации знаний, а верхнего — управление процессами передачи информации в деятель-

ностной модели обучения. Данная система очень важна, поскольку иерархически организованная структура методов позволяет понять, как частные методы способствуют достижению целей обучения иностранным языкам. Известно, что любое знание — это особая форма представления информации, поскольку прежде, чем превратиться в знание, информация должна быть определенным образом структурирована. Эта функция выполняется уровнем частных методов, представленных в схеме.

Схема

Иерархия теорий, подходов и методов, используемых в обучении иностранным языкам



2. Психолого-педагогические теории обучения ИЯ

Высшим абстрактным уровнем в данной системе являются психолого-педагогические теории, которые создают теоретическую основу для формирования тех или иных подходов и методов обучения различным дисциплинам. В современной парадигме обучения валидными становятся такие теории, как когнитивизм, конструктивизм и коннективизм.

Когнитивизм возник в 1960-х годах в США, когда распространенными и доминирующими были бихейвиористские концепции, которые отрицали важную роль сознания и интеллекта при формировании речевых умений. Когнитивная психология направлена на изучение человека и его способности к познанию: как он получает информацию о мире, как представляет ее, как эта информация хранится в памяти, как эта информация становится знаниями и как впоследствии эти знания влияют на поведение человека. В когни-

тивистике особое внимание уделяется когнитивному миру человека, который изучается по поведению и деятельности, во время речевых актов. Когнитивная психология рассматривает восприятие как когнитивный процесс, в котором знания человека сталкиваются с неким «внешним раздражителем» — стимулом. Результатом подобного столкновения является получение человеком индивидуальной мыслительной конструкции, которая впоследствии сохраняется в памяти человека. Данная теория применима и к изучению языка, а в частности к языковому восприятию. Знания человека состоят из двух компонентов: знания о мире и языковой компонент. Они взаимодействуют друг с другом для того, чтобы понять смысл внешнего раздражителя (стимула). Данный стимул необходимо трансформировать в познавательную единицу. Основные положения данной теории можно сформулировать следующим образом:

- в процессе обучения иностранному языку должно развиваться мышление и интеллект обучающегося;
- важно учитывать индивидуальные особенности обучающихся, которые являются активными участниками процесса обучения;
- обучение должно проходить в атмосфере сотрудничества и взаимопонимания.

На базе *конструктивизма* развиваются различные теории, которые все имеют одну характеристику — они связаны с изучением того, как человек воспринимает и познает мир. Опираясь на идеи М.М. Бахтина, социальный конструктивизм предполагает, что участники коммуникации создают некое понятие в ходе процесса коммуникации. В процессе создания «понятия» важную роль играют базовые знания участников коммуникации и их представления о мире и языке [Бахтин, 1975]. Согласно Л.С. Выготскому, который развил идеи социального конструктивизма М.М. Бахтина:

- изучение иностранного языка — социально обусловленный процесс;
- язык является культурным артефактом, который выступает посредником в социальной и психологической деятельности;
- в социальной среде обучаемые наблюдают, как другие пользуются языком, и подражают им;
- «зона ближайшего развития», интерпретируемая как поддержка (scaffolding), которую получает обучающийся от преподавателей, родственников, позволяет ему успешно выполнять учебные задания и развиваться [Выготский, 2021].

Конструктивизм подчеркивает не только значимость содержания получаемой информации, но и то, как данная информация сопоставляется с опытом и знаниями человека. Сторонники конструктивизма считают, что восприятие — это созидательный процесс,

которые человек сам организует и приводит в некий порядок. Получение новых знаний и их понимание зависит от личного опыта человека, его деятельности и его базовых знаний. Именно поэтому результат обучения будет полностью зависеть от фоновых знаний, понимания и личного опыта обучающегося.

Согласно теории конструктивизма восприятие считается процессом с высоким уровнем активности. Успешное восприятие обучающимся новой информации возможно лишь в случае, если сам обучающийся является активным участником процесса овладения языком. Если же он не пользуется своими конструктивистскими возможностями (не использует фоновые знания и личный опыт, не анализирует полученную информацию, не делает каких-то выводов), то он все еще способен улавливать раздражители (стимулы), однако для освоения языка подобных поверхностных знаний недостаточно. Огромное количество упражнений или заучивания слов, словосочетаний, структур предложений недостаточно для понимания и освоения языка для последующей коммуникации. Эффективным и успешным обучением в случае использования конструктивизма можно считать процесс, когда студент не просто заучивает, а затем повторяет какие-то структуры, а пытается понять смысл прочитанного или услышанного.

Основные идеи конструктивизма можно сформулировать следующим образом:

- обучение должно быть активным и совместным;
- знание — это опыт, который сознательно строится через взаимодействие с миром (людьми и вещами);
- хороший учитель — это тот, кто поощряет учеников исследовать, обмениваться идеями, мыслить глобально.

В статье *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*, опубликованной в 2005 г., Дж. Сименс вводит данный термин, *коннективизм*, и анализирует методологические основы теории, необходимой для обучения в цифровой образовательной среде [Siemens, 2005]. По его мнению, в современном мире сократился период полураспада информации, это означает, что сократилось количество времени между получением информации и ее устареванием [Siemens, 2005]. В обучении с использованием теории коннективизма важную роль играют социальные контакты. Возникает новая парадигма обучения, когда обучающиеся получают информацию друг от друга, делятся своим опытом с коллегами, советуют, обсуждают. Таким образом, обучение должно рассматриваться как сотрудничество обучающихся в цифровом пространстве. Теория коннективизма

объединяет в себе элементы других теорий обучения для создания эффективного процесса обучения в цифровой среде. Базовые идеи коннективизма можно сформулировать следующим образом:

- обучение происходит посредством общения и социализации;
- обучение — это креативный процесс, а не только приобретение знаний;
- знания о том, где найти информацию, ценнее владения самой информацией;
- ключевое умение — способность видеть связи, распознавать закономерности и видеть смыслы между областями знаний, концепциями и идеями;
- формирование и поддержание связей важно для облегчения обучения;
- не существует одного правильного мнения — обучение и знания, полученные в результате, основываются на разнообразии мнений;
- открытые образовательные ресурсы и базы данных дают возможность получать необходимую информацию;
- принятие решений в ходе анализа и обработки информации само по себе является процессом обучения [Siemens, 2005].

3. Компетентно-деятельностный подход к обучению ИЯ сегодня

Все перечисленные психолого-педагогические теории гармонично коррелируются с компетентностной парадигмой обучения, которая стала основной в России с начала XXI в., т.е. с момента принятия ФГОС третьего поколения, формирование иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся должно опираться на личностно-ориентированный и деятельностный подходы. Уместно в этом случае использовать единый термин для обозначения главенствующего подхода к обучению различным дисциплинам — *компетентно-деятельностный подход*, характерными чертами которого являются:

- обучение ИЯ происходит через решение конкретных речевых задач и заданий, то есть посредством проектно-, проблемно-ориентированных заданий, предполагающих развитие не только коммуникативных, но и так называемых метапредметных умений, умений критического и креативного мышления, работы в группе, толерантности, эмоционального интеллекта и т.д. [Сафонова, 2019];
- учет индивидуальных особенностей обучающегося и создание его личностной траектории обучения;

- самостоятельность обучающегося (обучающийся, опираясь на личные цели и задачи, выбирает приемы и методы, которые подходят ему для изучения языка);
- изменение ролей педагога и обучающегося: с объект-субъектных на субъект-субъектные;
- задача преподавателя — не просто обучить, а помочь обучающемуся раскрыть свой творческий потенциал, развить критическое мышление, овладеть метапредметными умениями.

Согласно компетентно-деятельностному подходу в результате обучения должны сформироваться следующие компетенции:

- ценностно-смысловые (способность ориентироваться в окружающем мире, выбрать целевые и смысловые установки для своих действий);
- культурные (освоение научной картины мира, духовно-нравственных основ жизни разных народов);
- учебно-познавательные (совокупность умений учащегося в сфере познавательной деятельности);
- информационные (владение способами деятельности по отношению к информации в учебных предметах и образовательных областях);
- коммуникативные (умения взаимодействия, интеракции с людьми из различных стран и культур на иностранном языке);
- социально-трудовые (умения работы в группе, представления о социальных ролях, правах и обязанностях в профессиональной деятельности);
- личностного самосовершенствования (освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции) [Хуторской, 2017].

Таким образом, в настоящее время перед преподавателем иностранных языков стоит двойная задача: сформировать у обучающихся иноязычную коммуникативную компетенцию и в то же время развивать у них социальную и гражданскую ответственность, умение сотрудничать и работать в команде, критическое и креативное мышление. Решить данные задачи возможно, используя различные компетентностно-ориентированные методы обучения иностранным языкам: метод коммуникативных заданий, метод проектов, метод обучения в сотрудничестве, метод проблемного обучения, кейс-метод. Именно синергия данных методов, которые объединяет коммуникативная направленность, ориентированность на обучающегося и его запросы, практическую значимость результатов обучения, способна дать эффективные результаты в процессе обучения различным дисциплинам.

4. Типологические характеристики современных методов обучения ИЯ

Для типологической характеристики того или иного метода обучения иностранным языкам предлагаются следующие характеристики:

- психолого-педагогическая теория/теории и дидактические принципы, лежащие в основе;
- дидактическая цель: научить чему?
- целевая аудитория: возраст, уровень владения иностранным языком по CEFR;
- роль педагога и обучающегося: субъект-объектные или субъект-субъектные;
- особенности организации и проведения учебного процесса: способы презентации учебного материала, формирования языковых навыков и речевых умений (то есть система упражнений и заданий), применяемые виды контроля и оценивания;
- преобладающие формы учебного взаимодействия: групповые, индивидуальные, парные, фронтальные;
- используется ли опора на родной язык;
- применение цифровых технологий, открытых образовательных и справочных ресурсов.

Метод коммуникативных заданий (task-based learning) отражает господствующий в настоящее время подход к обучению иностранному языку как средству общения, инструменту коммуникации, нацеленному на решение конкретных задач. В процессе обучения учащиеся выполняют речевые и неречевые действия, вступают в контакт друг с другом, чтобы успешно справиться с поставленной коммуникативной задачей. При этом важно отметить, что не существует единственного правильного ответа на подобные задачи. Студенты сами придумывают способ их выполнения, используя язык, который считают нужным [Николаева, Панченко, 2016]. Занятие с использованием метода TBL обычно состоит из трех этапов. На первом этапе преподаватель знакомит студентов с темой, лексикой, заинтересовывая учащихся и вовлекая их в образовательный процесс. На втором этапе студенты выполняют задание в парах или группах. После этого они могут представить свои идеи и выводы остальным учащимся. На этом этапе ошибки не важны; учитель обеспечивает поддержку и следит за выполнением заданий. На заключительном этапе студентам представляется возможность сконцентрироваться на точности и правильности произношения и использования языка, развеять любые сомнения или проблемы, с которыми они сталкиваются [Николаева, Панченко, 2016].

Метод проблемного обучения (Problem-Based Learning) также нацелен на развитие большей самостоятельности и деятельностной активности учащихся. Цель метода — научить обучающихся самостоятельно находить решения проблем. Преподаватель ставит перед группой задачу и дает полную свободу действий, ограничиваясь ролью активного наблюдателя. Обучающиеся исследуют проблему, находят информацию, которая нужна для выполнения задания, анализируют ее. В процессе работы с использованием данного метода применяются такие приемы обучения, как создание на занятии проблемных ситуаций, организация коллективного обсуждения возможных подходов к их решению. Обучение происходит в процессе решения проблемы и направлено на работу в небольших группах, где преподаватель выступает в качестве посредника и помощника.

Метод проектов представляет собой совокупность учебно-познавательных приемов, позволяющих решить ту или иную проблему обучающимися самостоятельно с обязательной презентацией результатов исследования. По определению А.Н. Щукина, проектный метод — это одна из технологий обучения иностранному языку, основанная на моделировании социального взаимодействия в малой группе в ходе учебного процесса. В ее основе лежит личностно-деятельностный подход к обучению иностранным языкам [Щукин, 2011]. Метод проектов или метод решения проблем (*problem solving*) в преподавании получил свое развитие еще в начале XX в. в трудах американского лингвиста Дж. Дьюи, который утверждал, что мышление есть решение проблем. Решение проблемы означает и получение на выходе определенного результата. Именно получение конкретного результата, который можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практике, лежит в основе метода проекта. Само название метода выражает эту идею: проект = результат. В основе метода проектов лежит развитие аналитико-когнитивных умений обучающихся, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из различных областей, способность прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умение устанавливать причинно-следственные связи.

Реализация метода проектов на практике ведет к изменению позиции преподавателя. Из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной деятельности обучаемых, в педагога-менеджера и режиссера обучения. Преподаватель становится руководителем, координатором, консультантом, к которому обращаются не по должности, а как к авторитетному источнику инфор-

мации, как к эксперту. Метод проектов почти всегда ориентирован на самостоятельную деятельность обучающихся — индивидуальную, парную, групповую, которую они выполняют в течение определенного отрезка времени. В большинстве случаев проект выполняет команда или несколько команд учащихся. Таким образом, метод проектов неразрывно связан с методом обучения в сотрудничестве.

Технология кейсов (case study) направлена на развитие умений критического мышления, т.е. умений определять проблему, рассматривать ее со всех точек зрения, осуществлять поиск недостающей информации, аргументировать свою точку зрения. Кейс должен включать описание конкретной практической ситуации с постановкой проблемы, справочную и дополнительную информацию о ситуации, методические материалы и указания [Азимов, Щукин, 2009]. Для успешной реализации кейс-обучения необходимо соблюсти следующие условия: ситуация должна соответствовать содержанию теоретического курса и профессиональным потребностям обучающихся; желательно, чтобы ситуация отражала реальный, а не вымышленный профессиональный сюжет; ситуация должна отличаться проблемностью, содержать необходимое и достаточное количество информации; ситуация должна быть по силам обучающимся, но в то же время не очень простой; желательно, чтобы текст кейса требовал принятия решений, а не простой оценки решений, ранее принятых другими [Ступина, 2009].

Обучение в сотрудничестве построено на совместном обсуждении проблемы или задачи, принятии и оценивании решения. Данный метод помогает выстроить индивидуальную траекторию обучения. Обучение в сотрудничестве является важным элементом прагматического подхода к образованию, разработанного американским педагогом Дж. Дьюи в 1920-х годах. Но идея совместного обучения в малых группах подробно разработана и описана в 1970–1980-х годах американскими учеными Э. Аронсоном, Д. Джонсоном, в российской методической традиции идеи обучения в сотрудничестве развивались в трудах Е.С. Полат, А.А. Вербицкого, Н.Д. Гальсковой, Г.А. Китайгородской. Основная идея этого метода — создать условия для активной совместной учебной деятельности учащихся в разных учебных ситуациях. Обучение в сотрудничестве предполагает партнерство в субъектных отношениях педагога и ребенка. Педагог и обучающийся совместно вырабатывают цель, содержание, дают оценки, находясь в состоянии сотрудничества, сотворчества. В процессе обучения создаются идеальные условия для взаимодействия в системе обучающийся — педагог — группа, происходит актуали-

зация коллективного субъекта учебной деятельности [Новые педагогические и информационные технологии..., 1999].

Обучение в сотрудничестве популярно среди преподавателей иностранного языка, поскольку данный метод позволяет увеличить время общения обучающихся на иностранном языке, приближая преподавателя к достижению золотой пропорции, когда 70% времени занятия говорят обучающиеся, 30% — преподаватель. В обучении в сотрудничестве используются интерактивные, проблемно-деятельностные задания: квесты, проекты, мозговые штурмы, дебаты, дискуссии, игры и т.д. [Чикризова, Семенова, 2019].

5. Процесс обучения ИЯ: частнометодический уровень (уровень заданий)

Любой метод должен представлять собой, как уже было сказано, целостную методическую модель, предполагающую особые способы подачи, отработки материала, его контроля, оценивания, рефлексии, особенности взаимодействия между участниками образовательного процесса, систему заданий. Для характеристики деятельностно-проблемных и проектных заданий необходимо использовать параметры описания подобных заданий, используемых в обучении иностранных языков: цель задания (развитие определенных умений и навыков), используется ли задание для работы в классе или для самостоятельной работы, предполагается ли создание цифрового продукта, формулируют ли проблему или направление поиска обучающиеся или это прерогатива преподавателя, используется ли портфолио для мониторинга и контроля выполнения задания, это долговременное или кратковременное задание (таблица).

Данные параметры важны для преподавателя, планирующего создание заданий для своего курса, поскольку они позволяют понять разницу между деятельностно-проблемными форматами заданий. Например, основными отличиями проектных заданий от кейсов, мозговых штурмов и квестов является то, что, во-первых, обучающиеся должны сами сформулировать проблему для своего исследования, во-вторых, проект — это обычно долговременное задание, результатом которого является создание определенного продукта — статьи, сайта, электронной книги, глоссария, видеоролика [Титова, 2017].

Причем необходимо отметить, что сегодня данные задания часто используются не только для формирования и развития определенных иноязычных умений и навыков, но и, ввиду их полифункциональности, коммуникативной направленности и комплексного развития аналитико-критических умений, также для текущего, промежуточного и даже финального вида контроля [Титова, 2022].

Характеристики деятельностно-проблемных заданий, используемых в обучении иностранных языков

	Дискуссии дебаты	Мозговой штурм	Симуляции Рольевые игры	Квесты кейсы	Про- екты
Полифункциональные задания: языковые навыки + речевые умения	+	+	+	+	+
Развитие креативных умений	-	+	+	+	+
Развитие критических + исследовательских умений	+	+	+	+	+
Развитие организационных умений и умений интеракции	+	+	-/+	+	+
Для самостоятельной работы	-	-	-	+	+
Для работы в классе	+	+	+	+	+
Кратковременное задание	+	+	+	-	-
Долговременное задание	-	-	-	+	+
Обучающиеся самостоятельно формулируют проблему или направление поиска	-	-	-	-/+	+
Использование портфолио для оценивания/мониторинга процесса	-	-	-	+	+
Создание цифрового продукта	-	-	-	-/+	+

Сегодня, когда основным условием успешной профессиональной деятельности становится умение работать в команде, решать комплексные задачи, которые не под силу выполнить в одиночку, обучение в сотрудничестве становится актуальным и популярным в высшей школе. Обучающиеся должны практиковать умения сотрудничества и межличностного общения, играть разные роли, учиться друг у друга, оценивать разные точки зрения. Таким образом, преимущество компетентно-деятельностного подхода состоит в том, что помимо обучающей функции — развития иноязыч-

ной коммуникативной компетенции, формируются и развиваются навыки и умения XXI в.: умения критического и творческого мышления, социально-эмоциональные умения и умения общения: ответственность за свой вклад в коллективную работу, уважительное отношение к вкладу других участников, управление разделением задач между участниками и работа, направленная на решение задачи; использование соответствующего контекста языка, управление беседой, участие в общении с достаточной степенью уверенности; понимание личной ответственности как члена группы или общества, включая гражданскую ответственность, активная жизненная позиция, включающая лидерство, понимание и умение описывать свою и чужую культуру, понимание и умение обсуждать международные темы; восприятие и выражение эмоций, повышение эффективности мышления с помощью эмоций, понимание своих и чужих эмоций, управление эмоциями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009.
2. *Бахтин М.М.* Вопросы литературы и эстетики. М., 1975.
3. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М., 2008.
4. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М., 2006.
5. *Гез Н.И., Фролова Г.М.* История зарубежной методики преподавания иностранных языков. М., 2008.
6. *Миролюбов А.А.* История отечественной методики обучения иностранным языкам. М., 2002.
7. *Николаева Е.А., Панченко Е.Ю.* TBL — метод коммуникативных заданий в процессе изучения иностранных языков в неязыковом вузе // *Обучение и воспитание: методики и практика.* 2016. № 26. С. 126–131.
8. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие / Под ред. Е.С. Полат. М., 1999.
9. *Пассов Е.И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М., 1989.
10. Программа Российской Федерации «Развитие образования на 2022–24 гг.». URL: <https://programs.gov.ru/Portal/programs/passport/02> (дата обращения: 10.03.2023).
11. *Сафонова В.В.* Вузовский УМК по иностранному языку как инструмент диалога культур в глобализированном мире // *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация.* 2019. № 1. С. 38–50.
12. *Ступина С.Б.* Технологии интерактивного обучения в высшей школе: учебно-методическое пособие. Саратов, 2009.
13. *Титова С.В.* Проектирование цифрового учебника как инновационного средства обучения // *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация.* 2022. № 3. С. 41–60.

14. *Титова С.В.* Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика. М., 2017.
15. *Хуторской А.В.* Методологические основания применения компетентностного подход к проектированию образования // Высшее образование в России. 2017. № 12. С. 85–91.
16. *Чикризова К.В., Семенова А.В.* Сравнение моделей интеграции CLIL в академической среде в России и за рубежом: проблематика и перспективы исследования // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019. № 1. С. 142–147.
17. *Щукин А.Н.* Методика обучения речевому общению на иностранном языке: Учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. М., 2011.
18. CEFR Companion Volume with New Descriptors. Communicative language. Strausbaugh: Language Policy Programme, Education Policy Division, Education Department, 2018. 19. URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (дата обращения 06.03.2023).
19. *Siemens G.* Connectivism: A learning theory for the digital age // International Journal of instructional technology and distance learning. 2005. Vol 2. № 2. P. 3–10. URL: http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm (дата обращения: 10.03.2023).
20. The Cambridge Framework for Life Competencies, 2019. URL: <https://www.cambridge.org/elt/blog/wp-content/uploads/2018/04/Life-Competencies-Digital-final.pdf> (дата обращения: 10.03.2023).

Svetlana V. Titova

HIERARCHY OF MODERN THEORIES, METHODS AND APPROACHES TO TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; stitova3@gmail.com

Abstract: In today's competence-based paradigm of language education, the priority direction is the development and formation of students' not only productive foreign language speech skills and language skills that contribute to the creation of written and oral texts of various genres, but also the skills of interaction and mediation in the global digital space. It is possible to develop the above-mentioned skills using effective approaches, methods, technologies. Modern methodological literature presents an extremely wide variety of methodological models, pedagogical theories, specific technologies and approaches to teaching foreign languages. This article is devoted to the development of a general theoretical basis for the hierarchy of existing methods, approaches, methods of teaching foreign languages within the framework of a competent-based, communicatively oriented paradigm of modern education. The proposed hierarchy includes 4 levels, where the theoretical foundation of education is based on a certain psychological and pedagogical theory; the essence of learning activity corresponds to the general theoretical method, the principles of learning — to private methods, the learning process — to a system of tasks. Each level is responsible for a certain range of “didactic potential”. The essence of the lower level is the ways of implementing knowledge, and the up-

per one is the management of information transfer processes in the activity-based model of learning. This system is very important, because the hierarchically organized structure of methods allows instructors to understand how particular methods contribute to the achievement of the goals of teaching foreign languages. The article analyzes the psychological and pedagogical theories valid for the modern system of education — cognitivism, constructivism and connectivism. The typological characteristics are given for the classification of teaching methods, the main types of problem-oriented tasks are identified for the development of students' foreign language skills.

Key words: typology of foreign language teaching methods; competence-based approach; psychological and pedagogical theories; problem-based tasks

For citation: Titova S.V. (2023) Hierarchy of modern theories, methods and approaches to teaching foreign languages. *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, 2023, vol. 26, no. 4, pp. 85–102. (In Russ.)

About the author: Svetlana V. Titova — Dr.Habil. in Pedagogical Sciences, Professor, Head of Department of Foreign Language Teaching Methodology, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University; stitova3@gmail.com.

REFERENCES

1. Azimov Je.G., Shhukin A.N. 2009. *Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponjatij* (teorija i praktika obuchenija jazykam) [A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching languages)]. Moscow.
2. Bahtin M.M. 1975. *Voprosy literatury i jestetiki*. [Questions of literature and aesthetics]. Moscow. (In Russ.)
3. Vygotskij L.S. 2008. *Pedagogicheskaja psihologija* [Pedagogical psychology]. Moscow, AST Astrel'. (In Russ.)
4. Gal'skova N.D., Gez N.I. 2006. *Teorija obuchenija inostrannym jazykam. Lingvodidaktika i metodika* [Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology]. Moscow, Izdatel'skij centr «Akademija». (In Russ.)
5. Gez N.I., Frolova G.M. 2008. *Istorija zarubezhnoj metodiki prepodavanija inostrannyh jazykov* [History of foreign methods of teaching foreign languages]. Moscow. (In Russ.)
6. Miroljubov A.A. 2002. *Istorija otechestvennoj metodiki obuchenija inostrannym jazykam*. [History of the domestic methodology of teaching foreign languages]. Moscow, STUPENI, INFRA-M. (In Russ.)
7. Nikolaeva E.A., Panchenko E.Ju. 2016. TBL — metod kommunikativnyh zadaniy v processe izuchenija inostrannyh jazykov v neязыkovom VUZe [TBL is a method of communicative tasks in the process of studying foreign languages in a non-linguistic university]. *Obuchenie i vospitanie: metodiki i praktika*, no. 26, pp. 126–131. (In Russ.)

8. *Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovanija* [New pedagogical and information technologies in the education system: Textbook]: Uchebnoe posobie / pod red. E.S. Polat, Moscow, Akademija, 1999. (In Russ.)
9. Passov E.I. 1989. *Osnovy kommunikativnoj metodiki obuchenija inozazychnomu obshheniju* [Fundamentals of communicative methods of teaching foreign language communication]. Moscow, Rus. jaz. (In Russ.)
10. Programma Rossijskoj federacii Razvitiye obrazovanija na 2022-24 [Program of the Russian Federation Education Development for 2022-24]. (In Russ.) URL: <https://programs.gov.ru/Portal/programs/passport/02> (accessed: 10.03.2023).
11. Safonova V.V. 2019. Vuzovskij UMK po inostrannomu yazyku kak instrument dialoga kul'tur v globalizirovannom mire [University teaching materials in a foreign language as a tool for the dialogue of cultures in a globalized world]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 1, pp. 38–50. (In Russ.)
12. Stupina S.B. 2009. *Tehnologii interaktivnogo obuchenija v vysshej shkole: uchebno-metodicheskoe posobie*. [Interactive learning technologies in higher education: teaching aid]. Saratov. (In Russ.)
13. Titova S.V. 2017. *Tsifrovye tehnologii v yazykovom obuchenii: teoriya i praktika* [Digital technologies in language teaching: theory and practice]. Moscow, Editus. (In Russ.)
14. Titova S.V. 2022. Proektirovanie cifrovogo uchebnika kak innovacionnogo sredstva obuchenija [Designing a digital textbook as an innovative learning tool]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 3, pp. 41–60. (In Russ.)
15. Hutorskoj A.V. 2017. Metodologicheskie osnovanija primenenija kompetentnostnogo podhod k proektirovaniju obrazovanija [Methodological foundations for the application of the competence-based approach to the design of education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, no. 12, pp. 85–91. (In Russ.)
16. Chikrizova K.V., Semenova A.V. 2019. Sravnenie modelej integracii CLIL v akademicheskoj srede v Rossii i za rubezhom: problematika i perspektivy issledovaniya [Comparison of CLIL Integration Models in the Academic Environment in Russia and Abroad: Issues and Research Perspectives]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 1, pp. 142–147. (In Russ.)
17. Shhukin A.N. 2011. *Metodika obuchenija rechevomu obshheniju na inostrannom jazyke: Uchebnoe posobie dlja prepodavatelej i studentov jazykovyh vuzov* [Methods of teaching verbal communication in a foreign language: Textbook for teachers and students of language universities]. Moscow, IKAR. (In Russ.)
18. CEFR Companion Volume with New Descriptors. Communicative language. Strausbaugh: Language Policy Programme, Education Policy Division, Education Department, 2018. URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (accessed: 06.03.2023).
19. Siemens G. 2005. Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of instructional technology and distance learning*, vol. 2, no. 2, pp. 3–10. URL: http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm (accessed: 10.03.2023).

20. The Cambridge Framework for Life Competencies, 2019. URL: <https://www.cambridge.org/elt/blog/wp-content/uploads/2018/04/Life-Competencies-Digital-final.pdf> (accessed: 10.03.2023).

Статья поступила в редакцию 15.05.2023;
одобрена после рецензирования 15.06.2023;
принята к публикации 24.07.2023

The article was submitted 15.05.2023;
approved after reviewing 15.06.2023;
accepted for publication 24.07.2023