

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА УРОВНЯХ В2-С1 (ИЗ ОПЫТА НАПИСАНИЯ УЧЕБНИКА)

Е.Б. Александровская

Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России. Россия, 119454, Москва, пр. Вернадского, 76.

В статье рассматривается применение инновационных подходов в иноязычном образовании в высшей школе на примере УМК Le français.ru В2-С1, в частности в преподавании грамматического аспекта. Применение компетентностного подхода, а именно принципа «студентоцентричности» и понятия «задачи» позволяет оптимизировать учебный процесс. Использование принципа «студентоцентричности» при введении нового грамматического материала обеспечивает повышение познавательной мотивации учащихся. Необходимо подвести учащегося к тому, чтобы он сам понял изучаемое явление и сформулировал грамматическое правило, анализируя хорошо подобранный корпус примеров и отвечая на правильно поставленные вопросы. Еще один важный момент в подаче нового грамматического материала – сопоставление его с родным языком и самостоятельный поиск закономерностей такого сопоставления. Это позволяет лучше понять изучаемое явление, а также предупредить возможные интерференционные ошибки. Использование понятия «задачи» и заданий активного типа, хотя и не является основополагающим в преподавании грамматики, тем не менее способствует лучшему усвоению материала и выводу его в речь. Поэтому необходимо дополнить традиционные грамматические упражнения упражнениями активного типа, ориентированными на реализацию той или иной задачи. Такие инновации, как компетентностный подход, модульный принцип, использование информационно-коммуникационных технологий, безусловно, являются важной и необходимой составляющей современного учебного процесса и современного учебника иностранного языка. Но, как и всякая новая методика, эти инновации не заменяют и не отменяют предыдущие методики, но могут успешно их обогатить и дополнить.

Ключевые слова: иноязычное образование, методика обучения ИЯ, УМК, компетентностный подход, преподавание грамматики французского языка, принцип модульности.

Современный образовательный контекст предполагает широкое использование инноваций в иноязычном образовании, в том числе в системе высшей школы. Активно используются инновационные подходы и в современных вузовских учебниках иностранных языков [4]. В рамках этой статьи делается попытка обобщить некоторые итоги работы над учебно-методическим комплексом по французскому языку *Le français.ru*. Этот УМК включает пять уровней (с А1 до С1) и охватывает программу французского языка как первого иностранного в МГИМО(У) с первого по четвертый курс, то есть весь бакалавриат.

Работа над этим учебным курсом начиналась в 2005 г., когда компетентностный подход в образовании вообще и в преподавании иностранных языков в частности открывал новые возможности в оптимизации изучения иностранных языков в новом образовательном контексте. Поэтому мы, естественно, стремились использовать в нашем курсе инновационный потенциал компетентностного подхода, который придает новое измерение учебному процессу, нацеливает его на уровень сформированности коммуникативной и межкультурной компетенций и ставит в его центр личность обучаемого.

Вместе с тем мы не спешили отвергать и прежние достижения отечественной методики, нашедшие теоретическое обоснование в научных исследованиях и доказавшие свою эффективность на практике, поскольку компетентностный подход не отрицает необходимости формировать базовые знания и комплекс навыков и умений. Такая методическая установка была поддержана многими нашими коллегами, о чем свидетельствует тот факт, что УМК *Le français.ru*. А1, А2 и В1 используется для изучения французского языка в целом ряде российских университетов.

Последняя часть курса *Le français.ru* (уровни В2-С1 в данный момент находятся в печати) нацелена на развитие коммуникативных компетенций, предусмотренных для соответствующих уровней Едиными европейскими стандартами [5]. Так, на уровне В2 ставится задача сформировать следующие компетенции:

а) в монологической речи:

– умение понятно и обстоятельно высказываться по широкому кругу актуальных проблем;
– умение изложить в сокращенной и структурированной форме сведения, полученные из средств массовой информации и художественной литературы, выразить свое мнение;

– умение формулировать и аргументировать свою точку зрения по актуальной проблематике;

б) в диалогической речи:

– умение без подготовки участвовать в дискуссии по знакомой тематике;

– умение обосновывать и отстаивать свою точку зрения;

в) в чтении:

– совершенствование умений и навыков изучающего, ознакомительного, просмотрового и поискового чтения;

– умение понимать тексты со сложной логической структурой, авторы которых занимают особую позицию или высказывают особую точку зрения;

– умение понимать современную художественную прозу;

г) в аудировании:

– умение понимать сообщения по радио и телевидению;

– умение понимать доклады и лекции по знакомой тематике;

– умение понимать содержание художественных фильмов, если герои говорят на литературном языке;

д) в письменной речи:

– умение писать подробные сообщения по широкому кругу актуальных вопросов;

– умение писать личные и официальные письма, выделяя основные мысли и события, аргументируя свою точку зрения.

Освоение уровня С1 предполагает формирование следующих компетенций:

1) в монологической речи:

– умение связно и логично излагать сложные темы, объединять в единое целое составные части, развивать отдельные положения и делать соответствующие выводы;

– умение устно реферировать сложные тексты, четко выделяя их логическую структуру, авторскую аргументацию, основные и промежуточные выводы;

2) в диалогической речи:

– умение спонтанно и бегло, не испытывая трудностей в подборе слов, выражать свои мысли;

– умение использовать разнообразные языковые средства и адекватно употреблять их в ситуациях профессионального и повседневного общения;

– умение принимать участие в двусторонней и многосторонней полемической беседе, дискуссии, сочетая обмен короткими репликами с более развернутыми высказываниями, включая завершающие диалогические единства в виде уточнения, суммирования, комментирования или аргументации сказанного;

3) в чтении:

– умение понимать большие сложные нехудожественные и художественные тексты, их стилистические особенности и оттенки смысла;

– умение понимать специальные статьи большого объема, даже если они не касаются сферы специализации;

4) в аудировании:

– умение понимать развернутые сообщения, даже если они имеют нечеткую логическую структуру и недостаточно выраженные смысловые связи;

– умение достаточно полно понимать все телевизионные программы и фильмы;

5) в письменной речи:

– умение подробно излагать в письмах, сочинениях, докладах сложные проблемы, выделяя наиболее важные моменты;

- умение использовать стиль, соответствующий предполагаемому адресату;
- умение выполнять письменное реферирование одного или нескольких текстов.

Если на уровнях А1, А2 и В1 практически весь материал является обязательным для усвоения (с разделением только на актив и пассив на уровне В1), то последняя часть УМК (В2–С1) построена по модульному принципу. Поскольку грамматический материал уровней В2 и С1 не слишком сильно различается, а лексическая тематика также во многом является сходной, представлялось возможным объединить их в рамках одного учебника.

Как видно из приведенных выше дескрипторов, уровни отличаются скорее глубиной владения материалом и некоторыми дополнительными профессионально ориентированными компетенциями. Поэтому в зависимости от целей и задач обучения, особенностей программы и количества учебных часов образовательные результаты, достигнутые учащимися, могут соответствовать уровню В2 или С1. Модульная структура УМК позволяет преподавателю выбирать материал для изучения, исходя из требований конкретной программы, и формировать у студентов соответствующие компетенции.

Итак, компетентностный подход как основной дидактический принцип построения учебника иностранного языка в настоящее время уже не вызывает сомнений. Но когда речь заходит о конкретных аспектах преподавания языка, например о грамматике, может ли здесь быть применен компетентностный подход? Заметим кстати, что если посмотреть, как обсуждается эта тема, например, французскими методистами и преподавателями иностранных языков, то можно увидеть: после повального увлечения *approche actionnelle* еще несколько лет назад наступает некоторое разочарование в его абсолютных возможностях. Происходит частичный возврат к традиционным грамматическим упражнениям и даже к переводу с родного языка на иностранный и наоборот, упражнению, казалось бы, навсегда изгнанному из педагогической практики [7], [6].

Оказалось, что как бы мы ни призывали заменить симулятивную коммуникацию реальным действием, учебный класс всегда останется местом искусственного иноязычного общения. Мы можем отчасти компенсировать эту искусственность с помощью современных информационных технологий обучения, но не можем преодолеть ее полностью. Кроме того, прежде чем студент получит возможность осуществить реальное действие на изучаемом языке, он должен овладеть лингвистической компетенцией, то есть освоить грамматические структуры, лексические единицы, произносительные модели и т.д. И здесь нам никак не обойтись без наших традиционных методик для приобретения студентами конкретных знаний, умений и навыков, лежащих в основе любой компетенции.

Однако, как показывает практика, собственно грамматических знаний тоже оказывается недоста-

точно для успешной коммуникации. Мы сталкиваемся со знакомой многим картиной, когда студенты, поднаторевшие, например, в переводе фраз, справляются со сложными грамматическими явлениями, но в спонтанной речи не могут правильно использовать даже самые простые конструкции. Вот тут как раз и уместно подумать о развитии у них коммуникативной компетенции.

В компетентностном подходе («*approche actionnelle*» во французской терминологии), как нам представляется, важно выделить два основных момента. Во-первых, антропоцентрический характер обучения в рамках этого подхода, то есть положение, согласно которому человек овладевает языком через осознание своей деятельности на нем и с его помощью. Можно было бы назвать его «студентоцентрическим», поскольку мы переносим акцент с преподавательской деятельности на деятельность студента, связанную с изучением языка. Что нам дает в практическом плане постановка в центр личности обучающегося?

И во-вторых, перенос акцента со знания, как такового, на компетенцию, а следовательно, постановка во главу угла понятия «задачи» («*tâche*»), реального действия, которое нужно выполнить с привлечением всех необходимых для этого компетенций, в том числе коммуникативных. Например, задачей является покупка железнодорожных билетов из Гренобля в Париж. Легко представить все компетенции, необходимые для этого, от умения читать до умения задать вежливый вопрос. Причем набор компетенций будет варьироваться в зависимости от ситуации: покупаем ли мы билет в кассе (диалог с кассиром) или в автомате (умение читать и некоторые прагматические компетенции), или же через Интернет (где вообще можно перейти на другой язык). Кроме того, и задачи могут быть абсолютно разные по масштабу, и трудности (выступить с научным докладом, провести пресс-конференцию или перевести книгу – это ведь тоже задачи). Итак, понятие «задачи» – что оно дает нам в плане преподавания грамматики?

Попытаемся ответить на эти два вопроса.

Первый принцип – «студентоцентричность». Это в первую очередь обращение к познавательной мотивации студента, которая позволяет инициировать в дальнейшем и профессиональную мотивацию будущего специалиста [2, с. 47]. Приступая к изучению какого-либо грамматического явления, имеет смысл сразу объяснить, для чего оно нужно и почему им необходимо овладеть (например, «вы научитесь строить предположения и гипотезы» вместо «вы выучите наклонение *conditionnel*».) Кроме того, необходимо подвести учащегося к тому, чтобы он сам понял изучаемое явление и сам сформулировал грамматическое правило, анализируя корпус примеров и отвечая на поставленные вопросы. Положительные эмоции, возникающие от правильной догадки, способствуют лучшему запоминанию и усвоению. На продвинутых уровнях обучения, таких, как В2 и С1, новый грамматический материал встраивается в уже существующую у студента систему знаний о

■ К 70-летию факультета международных отношений МГИМО

языке. При этом мы снова апеллируем к студенту как активному субъекту учебного процесса, лишь помогая ему вспомнить уже известное.

Еще один важный момент в подаче нового грамматического материала – сопоставление его с родным языком и самостоятельный поиск закономерностей такого сопоставления. Это позволяет, с одной стороны, лучше понять изучаемое явление, а с другой – предупредить возможные интерференционные ошибки. Вот, например, введение так называемого *imparfait stylistique* на уровне B2:

Rappel

– Объясните употребление *imparfait* в следующих примерах.

– Переведите их на русский язык. Какие глагольные формы служат эквивалентом *imparfait* в русском языке? (Далее следуют четыре примера, содержащие формы с уже известными студентам значениями).

Observez

– Какое действие – законченное или незаконченное, однократное или повторяющееся – обозначает выделенная глагольная форма?

– Что помогает вам понять ее значение в приведенном примере?

– Какая глагольная форма будет ее эквивалентом в русском языке?

Le 26 avril 1986, à 1 h 23 du matin, deux explosions faisaient voler en éclats le quatrième réacteur de Chernobyl.

Retenez

L'*imparfait stylistique* ou narratif. Глагол в *imparfait*, сопровождаемый обстоятельством времени, может означать единичное законченное действие, произошедшее в это самое время. В этом случае *imparfait* используется с целью стилистического выделения. В русском языке его эквивалентом будет глагол совершенного вида в прошедшем времени. Для реализации этого значения необходима точная временная локализация действия (обстоятельство времени).

En 1822, Pasteur naissait à Dole, petite ville de Jura. В 1822 году в маленьком городке Доль в Юрских горах родился Пастер.

Сначала напоминание об уже известном (**Rappel**). Затем наблюдение над новым для них значением, понимание его (**Observez**). Затем для проверки понимания – корректно сформулированное правило, к которому они уже пришли самостоятельно (**Retenez**). Итак, при предъявлении нового грамматического материала студент уже не является пассивным реципиентом знания, но активно и творчески участвует в формировании этого знания.

Во-вторых, для тренировки и закрепления материала там, где это возможно, используются задания и упражнения, апеллирующие к личному опыту студентов. Вот, например, задание на *conditionnel passé*: Expliquez l'emploi du *conditionnel passé* dans le document ci-dessous. Parlez de votre parcours scolaire et universitaire : qu'est-ce qui vous a plu ? Que pourriez-vous reprocher à l'organisation des cours?

J'ai fait médecine et je ne le regrette pas. De bons profs, une ambiance sympa. J'ai juste un petit reproche concernant les cours, c'est qu'on ne nous a jamais fait de cours de premier secours, et c'est le truc primordial à mon avis, ça aurait été nettement plus bénéfique que les 30 ou 40 heures de cours de pathologie générale en 4-ème année.

В-третьих, видоизменяется функция контрольных заданий: не только оценка преподавателем уровня знаний и уровня сформированности компетенций, но и самооценка студента. Тем самым мы стараемся уходить от «карательной» функции контроля и усиливать его стимулирующую функцию.

Теперь рассмотрим (также в интересующем нас ракурсе преподавания грамматики) второй фундаментальный принцип – понятие «задачи». Компетентностный подход предполагает, что учить надо не грамматике, а тому, как с помощью этой грамматики можно выполнить то или иное действие в реальной жизни, то есть решить задачу. И если коммуникативная задача возводится в статус основополагающего принципа обучения, то представление языкового материала полностью ориентировано на конкретные потребности заданной ситуации. Однако, как нам представляется, этот принцип в чистом виде не работает применительно к грамматическому материалу:

а) потому, что одни и те же грамматические формы необходимы для решения разных задач и в то же время одна задача требует знания целого ряда разнообразных форм; б) отсутствие системного видения грамматики изучаемого языка затрудняет, если не делает вовсе невозможным, продвижение вперед к свободному и профессиональному владению языком, то есть к формированию специальной иноязычной коммуникативной компетентности будущего специалиста, что является главной целью иноязычного образования.

Тем не менее возможно, и даже необходимо, на наш взгляд, дополнить традиционные грамматические упражнения, направленные на усвоение и закрепление грамматического материала упражнениями активного типа, ориентированными на реализацию той или иной задачи. Более того, иногда как раз с помощью деятельностного подхода – от задачи – желаемый результат достигается гораздо быстрее. Например, русскоязычные учащиеся с трудом усваивают различие в употреблении настоящего и прошедшего времени *conditionnel*, так как в русском языке этой оппозиции нет.

И даже если абстрактно они поняли это различие, интерференция с родным языком постоянно приводит к ошибкам в спонтанной речи. А вот если мы ставим задачу дать совет на будущее или выразить упрек за нечто уже сделанное, учащиеся не только лучше понимают оппозицию *conditionnel présent/conditionnel passé*, но и учатся правильно употреблять эти времена в привязке к коммуникативной задаче. Здесь уместно сказать несколько слов о типах грамматических заданий и упражнений, которые используются на уровнях B2–C1.

Преподаватели знают, насколько по-разному реализуются лингвистические компетенции в зависимости от вида речевой деятельности, особенно на продвинутом этапе обучения: материал, казавшийся прекрасно усвоенным в тренировочных упражнениях, не выходит в спонтанную речь, студенты избегают употреблять изученные структуры даже в тех контекстах и ситуациях, где они, казалось бы, совершенно необходимы. Поэтому цикл работы над каждым изучаемым явлением активного грамматического материала проходит несколько этапов. Сначала даются упражнения на узнавание и понимание (в том числе посредством перевода на русский язык), затем идут задания тренировочного характера (подстановка, трансформация и т.п.), предречевые упражнения (например, ответ по модели, перевод на французский язык), и завершается цикл речевыми упражнениями активного типа.

Вот пример речевого упражнения активного типа по теме «Subjonctif в придаточном изъявительном». Exprimez vos idées, vos sentiments et vos attitudes par rapport aux problèmes ci-dessous. Pensez à employer des verbes au subjonctif et à varier les introducteurs.

1. Par rapport à l'histoire, de nombreuses attitudes sont possibles. Certains gens s'en désintéressent complètement. D'autres, au contraire, y cherchent des réponses aux questions d'actualité. Les élites politiques la retournent comme un gant. On met en avant des épisodes glorieux, on passe sous silence des périodes difficiles. Peut-on tout tolérer par rapport à l'histoire ?

2. La surveillance omniprésente commence à inquiéter l'opinion publique. Les caméras vidéo qui scrutent chacun de nos pas. Les données électroniques personnelles qui risquent à tout moment de dévoiler les secrets de notre vie privée. Des conversations téléphoniques interceptées. Beaucoup sont angoissés, craignent le pire, crient au scandale. Avez-vous aussi une vision catastrophique de notre société de surveillance totale ? (и так далее).

Там, где это позволяет грамматический материал, предлагаются и настоящие задачи. Например, задание ответить на письмо в форуме, где автор письма говорит о своей проблеме и спрашивает совета. В письме студенты анализируют неправильные действия автора письма (что следовало

бы и чего не следовало бы делать) и дают совет, как исправить ситуацию. При этом употребляются изученные грамматические формы *conditionnel passé* и *conditionnel présent*. Следует отметить, что современные информационно-коммуникационные технологии в образовании позволяют существенно разнообразить традиционные грамматические задания и упражнения – от использования Интернета до интерактивных платформ. Это позволяет избежать нежелательной монотонности и также повышает мотивацию студентов.

Таким образом, если обычно мы выстраиваем объяснение и закрепление грамматики по схеме «грамматическая форма → значение → коммуникативная функция → задача», то на завершающем этапе в упражнениях активного типа эту схему можно перевернуть: «задача → коммуникативная функция → значение → грамматическая форма». Понятно, что собственно грамматические задания и упражнения являются лишь промежуточным этапом формирования иноязычной коммуникативной компетенции, в частности ее лингвистической составляющей.

В других формах работы, таких, как, например, написание официального письма, устное сообщение на профессиональную тему, дискуссия и в особенности проект, сочетаются несколько задач и интегрируются многие компетенции, что является наиболее полным воплощением компетентностного подхода.

Итак, резюмируем сказанное. Такие инновации, как компетентностный подход, модульный принцип, использование информационно-коммуникационных технологий, безусловно, являются важной и необходимой составляющей современного учебного процесса и современного учебника иностранного языка. Но, как и всякая новая методика (прямой метод относительно переводного, коммуникативный относительно сопоставительного и т.д.), эти инновации не заменяют и не отменяют предыдущие методики, но могут успешно их обогатить и дополнить. А методическая наука, как и всякая наука, – это развивающаяся система знания, не заканчивающаяся ни на одном этапе своего развития достижением окончательного и всеобъемлющего способа обучения иностранному языку [3].

Список литературы

1. Александровская Е.Б., Лосева Н.В., Читахова Л.Л. Le français. ru A1. Учебник французского языка. М.: ООО «Издательство «Нестор Академик», 2006; Le français. ru A2. Учебник французского языка. М.: ООО «Издательство «Нестор Академик», 2007; Александровская Е.Б., Лосева Н.В., Манакина О.Е. Le français. ru B1. Учебник французского языка. М.: ООО «Издательство «Нестор Академик», 2009.
2. Верицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 207 с.
3. Гальскова Н.Д. Основные парадигмальные черты современной методической науки // Иностранные языки в школе. 2011. № 7. С.2–11.
4. Ястребова Е.Б., Кравцова О.А. Какой учебник иностранного языка нужен вузу сегодня? // Иностранные языки в школе. 2011. № 5. С.63–68.
5. Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Les Éditions Didier, 2005. 192 с.

■ К 70-летию факультета международных отношений МГИМО

6. Liria Ph. Exercice de grammaire et approche actionnelle.// <http://philliria.wordpress.com/2010/05/30/exercices-de-grammaire-et-approche-actionnelle/>
7. Puren Ch. La perspective actionnelle, dernière mode officielle avant la prochaine ? //Les langues modernes. // <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article4814>

Об авторе

Александровская Елена Борисовна – к.филол.н., профессор кафедры французского языка № 1 МГИМО(У) МИД России. E-mail: e.aleksandrovskaya@inno.mgimo.ru

INNOVATIVE APPROACHES TO THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES AT LEVELS B2 - C1 (FROM THE EXPERIENCE OF THE TEXTBOOK)

E.B. Aleksandrovskaya

Moscow State Institute of International Relations (University), 76, Prospect Vernadskogo, Moscow, 119454, Russia.

Abstract: *This paper considers innovative approaches to foreign language teaching in higher education, especially to the teaching of grammar, using the textbook Le français.ru B2-C1. A competence-based approach, the application of the principle of «student-centricity» and the concept of «tasks» help to optimize the learning process. Using the principle of «student-centricity» when introducing new grammar enhances cognitive motivation of students, makes them formulate themselves grammar rules, by analyzing well-chosen examples and answering teacher's questions. Another on important point in the presentation of a new grammar material is its correlation with their native language as well as their own search of the laws of this comparison. This could help them understand the examined phenomenon and it could help prevent possible interference errors. Using the concept of «tasks» and active exercises contribute to better acquisition of grammar and found it in the speech. That is why traditional grammar exercises should be accompanied with supplementary active exercises aimed to fulfill certain tasks. The competence approach, the use of information and communication technologies, the study of language material in the direction «from the value to the form» does not replace but enrich the traditional methods of teaching foreign languages.*

Key words: -language education, teaching methodology FL, competence-based approach, teaching of French grammar, competence-based approach, the principle of modularity.

References

1. Aleksandrovskaja E.B., Loseva N.V., Chitahova L.L. Le français. ru A1. Uchebnik francuzskogo jazyka. M.: OOO «Izdatel'stvo «Nestor Akademik», 2006; Le français. ru A2. Uchebnik francuzskogo jazyka. M.: OOO «Izdatel'stvo «Nestor Akademik», 2007; Aleksandrovskaja E.B., Loseva N.V., Manakina O.E. Le français. ru V1. Uchebnik francuzskogo jazyka. M.: OOO «Izdatel'stvo «Nestor Akademik», 2009.
2. Verbickij A.A. Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod. M.: Vysshaja shkola. 1991., 207 s.
3. Gal'skova N.D. Osnovnye paradigmal'nye cherty sovremennoj metodicheskoy nauki. Inostrannye jazyki v shkole. 2011. № 7, s.2-11.
4. Jastrebova E.B., Kravcova O.A. Kakoj uchebnik inostrannogo jazyka nuzhen vuzu segodnja?. Inostrannye jazyki v shkole. 2011. № 5, s.63-68
5. Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Les Éditions Didier, 2005.
6. Liria Ph. Exercice de grammaire et approche actionnelle. <http://philliria.wordpress.com/2010/05/30/exercices-de-grammaire-et-approche-actionnelle>
7. Puren Ch. La perspective actionnelle, dernière mode officielle avant la prochaine ? Les langues modernes. <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article4814>

About the author

Elena B. Aleksandrovskaya – candidate of Philology, professor of Chair of French No. 1 of MGIMO(U) MFA of Russia. E-mail: e.aleksandrovskaya@inno.mgimo.ru
