

DOI: 10.31862/2500-2953-2021-3-42-63

Н.В. Багрецова

Северный (Арктический) федеральный университет
имени М.В. Ломоносова,
163002 г. Архангельск, Российская Федерация

Обучение языку на основе коммуникативных заданий: эволюция подхода и его перспективы (по материалам зарубежных источников)

Статья исследует один из наиболее популярных подходов к обучению языку в западной прикладной лингвистике – Task-based language teaching (обучение языку на основе заданий). Под заданием в данном контексте понимается задача прагматического характера, решение которой требует коммуникативных усилий обучающихся. В статье прослеживается история становления и развития данного подхода. Рассматривается типология коммуникативных заданий, а также существующие модели обучения на их основе. Выявляются основные отличия данного подхода от традиционной методики. Большой раздел работы посвящен специфике использования коммуникативных заданий при обучении в онлайн-режиме. Определяются дискуссионные, а также требующие дальнейших исследований вопросы, связанные с практической реализацией данного подхода на базе цифровых технологий.

Ключевые слова: иностранный язык, английский язык, коммуникативный подход, коммуникативные задания, обучение на основе заданий, овладение языком, языковое обучение, цифровые технологии, смешанное обучение, онлайн-обучение

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Багрецова Н.В. Обучение языку на основе коммуникативных заданий: эволюция подхода и его перспективы (по материалам зарубежных источников) // Рема. Rhema. 2021. № 3. С. 42–63. DOI: 10.31862/2500-2953-2021-3-42-63

DOI: 10.31862/2500-2953-2021-3-42-63

N. Bagrentsova

Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov,
Arkhangelsk, 163002, Russian Federation

Language teaching based on communicative tasks: evolution of the approach and its prospects

The article explores one of the most popular approaches to language education in western applied linguistics – task-based language teaching (TBLT). In this context, a task is understood as a pragmatic assignment the accomplishment of which requires communicative efforts of the students. The article traces the history and development of the TBLT approach. The existing TBLT models and the main types of tasks are presented. The study highlights the key differences between TBLT and conventional language teaching. A large section of the work is devoted to the technology-mediated TBLT for online and blended environments. Issues related to its practical implementation as well as those requiring further research are discussed.

Key words: foreign language, English, communicative language teaching, language instruction, task, task-based language teaching and learning, language acquisition, digital technologies, blended learning, online classroom

FOR CITATION: Bagrentsova N. Language teaching based on communicative tasks: evolution of the approach and its prospects. *Rhema*. 2021. No. 3. Pp. 42–63. (In Rus.) DOI: 10.31862/2500-2953-2021-3-42-63

Введение

За последние четыре десятилетия в языковом обучении, как известно, прочно утвердилась коммуникативная парадигма, в русле которой в западной науке появилось, по образному выражению австралийского лингвиста Дэвида Нунэна, целое «семейство» различных подходов [Nunan, 2004, p. 10], а именно:

- интегрированное предметно-языковое обучение (CBI/CLIL)¹;
- обучение на основе текстов (text-based instruction);
- проблемное обучение (problem-based learning);
- погружение в языковую среду (immersion);
- компетентностный подход (competency-based instruction);
- обучение на основе заданий (TBI/TBLT)² [Richards, 2006, p. 22–44].

Целью данной статьи является систематизация накопленных в западной научной школе знаний по одному из данных подходов, а именно – обучению языку на основе заданий. Исходным положением данного подхода выступает идея о том, что процессы, способствующие формированию коммуникативной компетенции, включая грамматическую сторону речи, наилучшим образом порождаются в ходе выполнения обучающимися заданий, стимулирующих их к использованию изучаемого языка в качестве средства необходимой для выполнения этих заданий коммуникации [Sobell, 2020]. В самом общем виде под заданием понимается какая-то поставленная перед обучающимися задача прагматического характера, не связанная с изучением грамматических форм и структур.

Актуальность обучения языку на основе заданий возрастает на современном этапе в контексте цифровизации образования: широкого использования в обучении информационных и коммуникационных технологий, внедрения в учебных заведениях смешанного обучения, дистанционного онлайн-образования, повышения доли самостоятельной работы обучающихся в учебном процессе. В связи с этим необходимо осмысление того, каким образом адаптировать успешные педагогические практики обучения на основе заданий к новым, стремительно меняющимся условиям жизни и образовательной среды.

¹ CBI (Content-Based Instruction) в американской терминологии или CLIL (Content and Language Integrated Learning) – в британской [Cenoz, 2015].

² TBI (Task-based instruction) / TBLT (Task-based language learning and teaching) [Ellis, 2003]. Второй термин подчеркивает особую роль вовлеченности обучающихся в учебный процесс и является наиболее признаваемым в западной науке [Iveson, 2019]).

1. История появления заданий в языковом обучении

Задания начали использоваться в 1960–1970-х гг. в западной прикладной лингвистике с появлением в ней новой дисциплины, называемой «Овладение вторым языком»³ (SLA, Second Language Acquisition). Изначально задания использовались в качестве инструмента исследовательской работы: как способ вызывать у человека спонтанную речь на втором языке для изучения ее образцов. В ходе исследований внимание ученых привлекло стимулирующее влияние заданий на речевую деятельность. Поскольку задания проявили образовательный потенциал, их начали использовать в языковом обучении в качестве альтернативы доминирующему в те годы традиционному грамматическому подходу [Bowen, 2011], а также появившимся новым, но не оправдавшим ожидания методам, таким, например, как аудиолингвальный [Iveson, 2019].

Первыми программами обучения языку на основе заданий стали программы понятийно-функционального типа (notional-functional syllabuses), в которых учебные разделы были посвящены понятийно-смысловым функциям грамматических структур, а учебные материалы в рамках этих разделов сфокусированы на функциональных речевых актах, таких как приветствие, приглашение, составление планов и т.п. [Wilkins, 1976; Johnson, 2004, p. 186]. Однако наибольшее признание метод обучения на основе заданий получил, впитав концептуальные идеи активно развивающегося коммуникативного подхода, главными из которых стали фокус на развитие беглости речи, аутентичность, осмысленность коммуникации, центральная роль обучающихся в учебном процессе [Iveson, 2019]. Первой документально подтвержденной программой систематизированного обучения на основе заданий стал проект индийского педагога Н.С. Прабху, реализованный в период 1979–1982 гг. в г. Бангалор на юге Индии [Prabhu, 1987; González-Lloret et al., 2020].

Н.С. Прабху полностью отказался от обучения языку как системе, утверждая, что грамматические формы лучше всего усваиваются в естественной коммуникации, когда ее основным фокусом является само сообщение, его смысл [Prabhu, 1987]. Такой подход к обучению языку считается аналитическим, в терминологии Дэвида Уилкинса, поскольку предполагает самостоятельный анализ обучающимися языковых форм

³ Напомним, что в зарубежной науке первым языком называют родной язык; второй язык (после родного) – это язык, осваиваемый или изучаемый в языковой среде, а термин «иностранный язык» (foreign language) используется в отношении языка, изучаемого вне языковой среды.

в предъявляемых им крупных речевых фрагментах и интуитивное выведение правил на основе этого анализа. Аналитические подходы Д. Уилкинса противопоставляет синтетическим подходам, где правила изучаются целенаправленно одно за другим, а потом на этой основе в головах обучающихся происходит синтез необходимых для коммуникации знаний [Wilkins, 1976, p. 2; Nunan, 2004, p. 10; Nunan, 2010, p. 136].

Концептуальным основанием коммуникативного обучения языку на основе заданий как подхода с присущей ему системой базовых положений и принципов также стали:

- идеи эмпирического обучения Дэвида Колба (David Kolb), т.е. обучения в деятельности, через практику, методом проб и ошибок (learning by doing); активная вовлеченность обучающихся в процесс выполнения заданий и последующая рефлексия по поводу их выполнения являются ключевыми принципами данного подхода, который противопоставляется пассивному получению знаний обучающимися от преподавателя в традиционной методике;
- теория речевой деятельности как процесса работы с информацией (кодирования – декодирования) Вилема Левелта (Willem Levelt) и теория понимания как процесса обработки лингвистических данных Ван Паттена (van Patten);
- идеи теории социального конструктивизма Л. Выготского, согласно которой обучение рассматривается в контексте конструирования знания, происходящего в ходе интеракции и обмена мыслями, идеями, смыслами между членами человеческого общества;
- интеракционная гипотеза овладения вторым языком Майкла Лонга (Michael Long), в соответствии с которой в ходе коммуникативной интеракции обучающиеся имеют возможность корректировать и улучшать свои речевые произведения, сверяя их с речевыми произведениями собеседников [Iveson, 2019, p. 19].

2. Виды заданий

Что касается самого понятия «задание» (task), как показал анализ источников, среди исследователей нет консенсуса относительно его объема и содержания. Подробно о различиях в трактовках данного термина пишут [Oxford, 2006, p. 94–97; Nunan, 2010, p. 137–141; Walker, 2011, p. 2–3 и др.]. Как правило, под заданием понимается какая-то задача с четко поставленной целью, не связанной с изучением языковых форм и правил, в ходе выполнения которой происходит мобилизация речемыслительных процессов обучающихся, они вовлекаются в коммуникацию и в результате естественным образом овладевают изучаемым языком.

Как справедливо отмечает Джейн Уиллис, на занятиях обучающимся необходимо разнообразие, и это разнообразие может быть обеспечено огромным диапазоном всевозможных коммуникативных заданий [Willis, 1996, p. 26].

Н.С. Прабху выделяет три базовые разновидности заданий:

- задания, основанные на дефиците информации (information-gap tasks);
- задания, основанные на разнице во мнениях/разногласиях (opinion-gap tasks);
- задания, основанные на пробеле в аргументации (reasoning-gap tasks) [Prabhu, 1987, p. 46–53].

Задания, основанные на дефиците информации и на разнице во мнениях, предполагают, что обучающиеся должны принять коллегиальное решение или достигнуть договоренности по поводу чего-либо. При этом каждый обладает только частью необходимой для этого информации или имеет собственное мнение по обсуждаемому вопросу. Необходимо восполнить имеющийся дефицит, обменявшись информацией или мнениями. Задания, основанные на пробеле в аргументации, предполагают изучение обучающимися ситуации или проблемы и выведение собственного аргументированного суждения по их поводу.

Виды других заданий, встречающихся в методической литературе, перечисляет Ребекка Оксфорд. К ним относятся:

- задания на принятие решений (decision-making);
- задания на понимание (comprehension-based);
- задания на выяснение точки зрения или обмен взглядами (opinion-gap or opinion exchange);
- задания на обмен опытом, выражение своего отношения, чувств (sharing personal experiences, attitudes, and feelings);
- задания на лингвистический анализ (language analysis);
- задания на составление связных текстов (narrative);
- задания на сравнение и поиск соответствий (comparing, matching);
- задание на составление списков (listing);
- задания на упорядочение/сортировку (ordering/sorting);
- задания вопросно-ответного типа (question-and-answer);
- задания на составление структурированных и полуструктурированных диалогов (structured and semi-structured dialogues);
- задания на инсценировку и моделирование ситуаций общения (roleplays and simulations);
- задания на составление рассказов по картинкам (picture stories);
- игровые задания и головоломки (puzzles and games);
- задания на проведение дискуссий/обсуждений и дебатов (discussions and debates);

- задания на выполнение повседневных функций (everyday functions), таких как телефонные переговоры, взаимодействие в сфере услуг;
- задания на практическое использование стратегий: коммуникативных, учебных и стратегий работы с текстом (practice with communication, learning and text-handling strategies);
- коммуникативная видеосъемка (communicative video making) [Oxford, 2006, p. 101–102].

Исследователями предпринимаются попытки упорядочить все это многообразие заданий на основе каких-то критериев. В частности, таксономия видов заданий, в основу которой положены когнитивные процессы, доминирующие при их выполнении, предложена Джейн Уиллис [Willis, 1996, p. 26–27] и творчески переработана в соавторстве с Дейвом Уиллисом [Willis, 2007]:

- 1) задания на составление списков, перечисление (listing):
 - мозговой штурм;
 - поиск фактов;
 - игры со списками: викторины, игры на запоминание и отгадывание;
- 2) задания на упорядочивание/сортировку (ordering/sorting):
 - упорядочение предметов, действий или событий в логическом или хронологическом порядке;
 - восстановление нарушенного порядка следования фрагментов текста, пунктов плана, последовательности картинок;
 - ранжирование объектов на основе личных или предписанных критериев;
 - распределение объектов по заданным группам;
 - классификация объектов по собственным, а не заданным признакам;
- 3) задания на сравнение (comparing):
 - выявление сходств и различий, например, между информацией по одному поводу из разных источников;
 - сравнение информации текста с ее визуализацией с помощью графических организаторов (схем, диаграмм, таблиц и пр.);
- 4) задания на решение проблем (problem-solving) разного типа и уровня сложности:
 - разгадывание загадок, решение логических задач, ребусов, головоломок;
 - предугадывание, например, содержания статьи/истории по заголовку, первым строчкам, части текста, картинкам, видео без звука и т.д. с последующей проверкой своей гипотезы;
 - поиск выхода из проблемных жизненных ситуаций;
 - анализ кейсов, связанный с установлением фактов и проведением дополнительной поисково-исследовательской работы;

- 5) творческие задания / проектная работа (creative tasks, projects):
- обмен личным опытом (sharing personal experiences): сторителлинг; анекдоты, байки, забавные случаи из жизни; воспоминания;
- 6) задания на соотнесение (matching): слов и фраз с картинками; начал и концов фраз.

Что касается проектной работы и творческих заданий, они: включают несколько этапов, каждый из которых может представлять собой отдельное задание любого из перечисленных типов; могут диктовать необходимость привлечения дополнительной внеаудиторной работы; часто требуют организационных усилий и выполнения работы в команде; могут выполняться для более широкой внешней целевой аудитории [Willis, 1996, p. 27].

Исследователи также выделяют две принципиальные разновидности заданий, исходя из степени регламентированности действий обучающихся. Это задания закрытого и открытого типа [Там же, p. 28]. Задания закрытого типа имеют единственно возможный вариант выполнения и полностью регламентированы. Это, например, задания на соотнесение или на сравнение, когда в инструкции четко указывается, сколько различий нужно найти между картинками, в какой форме написать отчет, сколько времени отводится на выполнение этой работы. Задания открытого типа предоставляют обучающимся свободу речетворчества, предполагают множественность вариантов выполнения и менее регламентируют ход работы. К таким заданиям относятся, например, сравнить детские воспоминания или рассказать забавный случай из жизни по обсуждаемой теме.

Необходимо заметить, что некоторые задания трудно четко отнести к открытому или закрытому типу. Это касается, например, логических задач с несколькими способами решения, но единственно возможным результатом. Задания закрытого типа являются менее трудными, имеют понятные и легко измеряемые результаты выполнения и поэтому легче вовлекают обучающихся в учебную работу. Вместе с тем задания открытого типа более соответствуют реальной жизни, где люди общаются, чтобы лучше узнать друг друга или чтобы скоротать время [Там же].

С точки зрения связи с реальной жизнью, Дэвид Нунан предлагает различать репетиционные задания (rehearsal tasks) и активирующие задания (activation tasks) [Nunan, 2010, p. 139–140]. Выполняя такие задания, как поиск информации в интернете об авиарейсах с целью найти самый дешевый вариант, заполнение всевозможных анкет и пр., обучающиеся фактически готовятся к осуществлению потенциально возможной коммуникативной интеракции в реальной жизни. Майкл Лонг называет

их заданиями из реальной жизни (real world tasks) или целевыми заданиями (target tasks) [Long, 2014, p. 6–7]. Задания активирующего характера, как например, на нахождение различий между картинками, не имеют прямой связи с реальной жизнью. Их целью является стимуляция употребления обучающимися осваиваемого лингвистического материала [Nunan, 2010, p. 139–140]. В терминологии Майкла Лонга это педагогические задания (pedagogic tasks) [Long, 2014, p. 7].

Род Эллис выделяет две группы заданий с позиций присутствия в них лингвистического фокуса: сфокусированные и несфокусированные [Ellis, 2003]. Сфокусированные задания подталкивают обучающихся к определенным структурам, которые они должны либо понять (в аудировании и чтении), либо использовать в речи (устной или письменной) при условии, что поставленная в них задача носит прагматический, а не лингвистический характер. Несфокусированные задания позволяют обучающимся самим решать, какими лингвистическими средствами следует пользоваться. Степень их лингвистической свободы ограничена лишь определенным семантическим пространством и поставленной коммуникативной задачей.

3. Модели обучения на основе заданий

Растущая популярность идеи обучения на основе заданий привела к тому, что со временем появились многочисленные модели, реализующие данный подход [Johnson, 2004, p. 186]. При том что главным фокусом в этих программах по-прежнему остается смысловая часть коммуникации, не все из них вписываются в рамки аналитического подхода Д. Уилкинса.

Австралийский лингвист Дэвид Нунэн выделяет две полярные интерпретации подхода к обучению на основе заданий, получивших распространение в преподавательской практике: строгий и нестрогий (strong and weak) [Nunan, 2010, p. 140]. Сторонники строгого подхода считают, что для успешного усвоения языка не нужно изучать языковые формы, достаточно вовлекать обучающихся в выполнение коммуникативных заданий. Так, по мнению Майкла Лонга, задания в строгом смысле – это только задания, связанные с реальной жизнью, при этом полученные в ходе их выполнения коммуникативные умения и навыки необходимы для социального выживания, как в бытовом, так и профессиональном плане [Long, 2016, p. 5]. Сторонники нестроого подхода полагают, что заданий, сфокусированных лишь на смысловом содержании коммуникации, недостаточно для успешного овладения языком, и эксплицитное обучение языковым формам и структурам все-таки необходимо в той

или иной мере [Johnson, 2004, p. 186; Willis, 2007, p. 25; Ellis, 2009, p. 221, 225].

Между данными полюсами располагаются модели обучения, где внимание к языковым формам имеет разную степень выраженности. Британский лингвист Ребекка Оксфорд подразделяет существующие модели обучения на основе заданий с точки зрения их языкового фокуса на четыре группы.

1. Интуитивное постижение обучающимися языковых форм, когда их внимание вообще не обращается на правила.

2. Фокус на языковые структуры смещается с содержания эпизодически и спонтанно в случае коммуникативного сбоя (неправильного понимания или затруднении в передаче смысла). Преподаватель приходит на помощь обучающимся, например, переформулируя их некорректные высказывания в корректной форме. На основе этого обучающиеся делают в своих головах какие-то умозаключения о языковых правилах, но это не обсуждается.

3. Языковой материал подбирается предварительно и целенаправленно под конкретные задания, и его изучение предшествует их выполнению. Спонтанность и эпизодичность обращения к правилам по запросу обучающихся заменяется на функциональное изучение правил на регулярной основе.

4. На основе изучения предварительно подготовленных преподавателем образцов употребления той или иной языковой формы обучающиеся синтезируют правила, которые заучивают, и затем практикуются в их правильном применении [Oxford, 2006, p. 97–101].

Интересна в данном контексте позиция британского ученого Кейта Джонсона, который считает, что главная задача заданий – не фокусировать внимание обучающихся на смысловом содержании высказывания, а дефокусировать их внимание, отвлекая его от формы. В качестве примера автор приводит типичное тренировочное упражнение по картинкам с фокусом на форму: *Is this a dog? No, it isn't. Is this a plane? Yes, it is.* Данное упражнение можно превратить в игру на запоминание, всего лишь сменив формулировку задания [Johnson, 2004, p. 189–190].

Между тем за прошедшие десятилетия накопилось большое количество фактического материала, свидетельствующего о том, что обучение языку на основе заданий происходит успешнее, когда языковым формам уделяется специальное внимание [Nunan, 2004, p. 4; Nunan, 2010, p. 145]. Как результат, в теоретических основаниях современных европейских программ обучения на основе заданий лежат идеи когнитивной психологии, что предполагает сознательное освоение языка как системы. Лингвистическая компетенция рассматривается в качестве

неотъемлемой части коммуникативной компетенции. Считается, что обучающиеся должны в такой мере освоить языковую систему, чтобы гибко и спонтанно оперировать разными формами для наиболее точной передачи смысла [Johnson, 2004, p. 188].

4. Отличие подхода к обучению на основе заданий от традиционного

На современном этапе обучение на основе заданий не предполагает отказ от обучения правильности речи. Однако, по мнению некоторых исследователей, его существенным отличием от традиционной методики является место эксплицитного языкового фокуса в алгоритме учебного процесса. В традиционном грамматическом подходе, основанном на трех английских PPP (*presentation–practice–production*), языковые правила стоят на первом месте:

1) *presentation*: презентация языковых правил;

2) *practice*: практика применения правил на основе тренировочных упражнений;

3) *production*: использование правил в продуктивной речи (письменной и устной) [Oxford, 2006, p. 110; Richards, 2006, p. 32; Bowen, 2011].

По аналогии обучение на основе заданий называют методом трех английских ТТТ (*test–teach–test*):

1) *test*: преподаватель испытывает возможности обучающихся, которые пробуют выполнить задание, как могут;

2) *teach*: преподаватель разбирает грамматические и лексические проблемы, возникшие в ходе пробного выполнения задания;

3) *test*: преподаватель проверяет, как обучающиеся, вооруженные полученными знаниями, смогут выполнить подобное задание либо заново сделать старое [Bowen, 2011].

В данном случае обучающиеся сначала получают возможность поэкспериментировать с языком, не задумываясь о правильности речи, и только после этого преподаватель разбирает допущенные ошибки, фокусируя внимание на языковом аспекте.

Различие между двумя методиками, касающееся фокуса обучения, проявляется также при выборе разговорных тем. В традиционных программах темы подбираются в соответствии с подлежащим изучению языковым материалом. Что касается обучения на основе заданий, здесь, наоборот, рекомендуется начинать с определения тем, для того чтобы наполнить задания смысловым содержанием. Уже затем, исходя из тематического содержания заданий, определяется их языковой фокус. При этом языковые средства выбираются функционально, исходя из дискурсивных потребностей обучающихся, связанных

с коммуникацией в рамках изучаемых тем [Richards, 2006, p. 28–29; Cenoz, 2015]. Добавим, что задания могут быть как общетематического, так и специально-тематического характера в зависимости от содержательной направленности учебного курса [Long, 2016, p. 6].

Методическая система *ТТТ*, которая считается строгим вариантом обучения на основе заданий, по мнению многих исследователей и практикующих преподавателей, подходит не для всех образовательных контекстов [Lambert, Oliver, 2020, p. 1–10]. Как известно, образовательный контекст определяется множеством факторов:

- условия обучения: наличие или отсутствие языковой среды;
- особенности контингента обучающихся: пол, возраст, языковой уровень, социокультурная специфика, уровень мотивации к изучению языка;
- ограничения, накладываемые образовательным учреждением: стоящие образовательные задачи; материально-технические возможности; количество часов, отведенных на курс; принятые формы контроля успеваемости обучающихся и пр.;
- личность преподавателя: уровень профессионализма; имеющийся опыт использования заданий в языковом обучении; уровень владения преподаваемым языком; собственный педагогический стиль; личные качества и пр. [Там же].

В связи с многообразием образовательных контекстов, существующих по всему миру, возникают менее строгие модели использования заданий в учебном процессе, учитывающие местную специфику. Кроме того, по мнению Майкла Лонга, заданиями, следуя педагогической моде, часто необоснованно называют традиционные тренировочные упражнения, вообще любые виды учебной деятельности или же учебную работу, коммуникативную в определенной степени, но на самом деле явно или неявно ставящую своей целью закрепление навыков применения каких-то лингвистических правил [Long, 2016, p. 5]. Такой подход к обучению языку, подразумевающий определенный гибрид обучения на основе заданий с программами традиционного типа, получил название «обучение, подкрепленное заданиями» (Task-Supported Language Teaching, TSLT) [Там же, p. 6]. Данный гибридный подход предполагает включение заданий в учебный процесс в качестве одного из методов обучения в рамках традиционных программ грамматического типа. В этом случае учебный процесс основан на трех английских *P*, при этом задания используются на последнем этапе (production) для активизации в продуктивных видах речевой деятельности лингвистического материала, введенного и предварительно закрепленного в тренировочных упражнениях [Johnson, 2004, p. 185, 193; Rodríguez-Bonces, 2010, p. 170].

Что касается «обучения на основе заданий» в строгом смысле, данный подход подразумевает, что весь учебный процесс выстроен на основе системы заданий. Задание рассматривается в качестве основной дидактической единицы при планировании учебного процесса [Willis, 1996, p. 24; Rodríguez-Bonces, 2010, p. 170]. При этом учебный процесс обычно выстраивается на основе не разрозненных заданий, а взаимосвязанных и взаимообусловленных последовательностей заданий с прогрессивным нарастанием их сложности [Willis, 2007, p. 23–25; Johnson, 2004, p. 188, 193; Oxford, 2006, p. 109; Long, 2016, p. 7]. Учебное занятие может состоять из серии заданий, или одно задание может выполняться на протяжении нескольких занятий и само состоять из мини-заданий [Rodríguez-Bonces, 2010, p. 170]. Многие учебники спроектированы с использованием разнообразных видов заданий и их последовательностей. В них каждый раздел состоит из пяти частей: чтение, устная речь, аудирование, письменная речь, грамматика. При этом каждая из этих частей построена в форме задания, в котором четко выделены три этапа:

- a) учебная работа до выполнения задания (pre-task);
- b) в ходе выполнения задания (task);
- c) после выполнения задания (post-task) [Willis, 1996, p. 39; Willis, 2007, p. 23–25; Richards, 2006, p. 33–35].

Каждый этап в свою очередь включает подзадания, упражнения и прочие виды учебной работы. Естественно, что каждый раздел рассчитан на несколько часов аудиторной работы, часть которой может выполняться обучающимися дома самостоятельно.

Несмотря на то, что растет популярность учебных материалов на основе заданий, проектирование оптимальных последовательностей релевантных заданий для решения поставленных педагогических задач остается одним из ключевых вопросов методологии языкового обучения [Nunan, 2004; Oxford, 2006, p. 109–114]. Мэтью Уолкер справедливо указывает, что каждому педагогу следует выработать свою систему заданий, которая наилучшим образом соответствует его стилю преподавания и особенностям конкретного контингента обучающихся [Walker, 2011, p. 5]. Однако при этом стоит обратить внимание на рекомендации опытных педагогов-исследователей. В частности, на наш взгляд, заслуживает внимания простой алгоритм, которого предлагает придерживаться при проектировании системы заданий Майкл Лонг: 1) следует предварительно проектирование учебных разделов / модулей анализом реальных коммуникативных потребностей обучающихся с тем, чтобы определить виды заданий, наилучшим образом удовлетворяющие этим потребностям; 2) далее разрабатывается последовательность этих видов заданий, каждое из которых призвано решать какую-то педагогическую задачу

и должно иметь четкие и измеримые на основе определенных критериев результаты его выполнения; 3) затем разрабатываются сами задания; 4) проводится обучение на их основе; 5) результаты обучения анализируются по заранее заданным критериям, делается вывод об успешности разработанной программы [Long, 1998, p. 42; Long, 2016, p. 6–7].

Крейг Ламберт подчеркивает, что планировать последовательность коммуникативных заданий следует таким образом, чтобы в каждом последующем задании обучающиеся могли использовать продукты выполнения предыдущих: идеи, полученный опыт и созданные материалы [Lambert, 2004, p. 18–27].

5. Обучение на основе заданий, опосредованное технологиями

Анализ источников показал, что на современном этапе задание принято рассматривать как вид учебной работы, обладающей определенной структурой, которая содержит следующие компоненты.

1. Поставленная задача, стимулирующая процесс осмысленной коммуникации, в виде конечного продукта (output), который должны представить обучающиеся в результате выполнения задания, например: заполненная анкета, рассказ, составленный по картинке, набор придуманных вопросов по ситуации и т.д.

2. Педагогическая цель выполнения задания (goal) как совершенствование:

- тех или иных аспектов коммуникативной компетенции: лингвистической компетенции, социолингвистической компетенции, дискурсивной компетенции, стратегической компетенции;
- навыков в том или ином виде речевой деятельности: аудировании, говорении, чтении, письме;
- тех или иных риторических умений: описание, аргументация, директивные указания и пр.

3. Учебные материалы, на основе которых выполняются задания (input), которые могут быть представлены:

- в вербальной форме (устной или письменной);
- невербальной форме (например, набор картинок).

4. Способ предъявления учебных материалов для выполнения задания:

- единый блок для всей группы;
- отдельные части индивидуально для каждого участника.

5. Методика/процедура выполнения задания (последовательность действий), прописанная в формулировке задания или предложенная преподавателем устно: индивидуальная, парная или групповая работа.

6. Процедура выполнения задания, определяющая когнитивное поведение и речевую деятельность обучающихся в процессе его выполнения.

7. Возможность контроля за выполнением задания со стороны преподавателя [Willis, 1996; Ellis, 2003; Oxford, 2006; Richards, 2006 и др.].

Развитие цифровых технологий и их активное использование в образовании наложило свой отпечаток на классический подход к языковому обучению на основе заданий, который трансформировался в «опосредованное технологиями обучение на основе заданий» (technology-mediated, TBLT) [Iveson, 2019; González-Lloret, 2020, p. 261–262]. Благодаря всеобщей компьютеризации задания перешли в электронный формат: в электронном виде могут предъявляться вводные материалы, осуществляться сама работа над заданием и подготовка отчета. С помощью компьютера обучающиеся могут контролировать правильность правописания, произношения, грамотность речи. Доступ к Интернету создал условия для многократного увеличения диапазона возможных заданий, соответствующих новым потребностям обучающихся. К ним относятся осуществление онлайн-навигации, участие в виртуальных конференциях, организация мероприятий через социальные сети и пр. И диапазон видов заданий с применением технологий продолжает расти экспоненциально [Iveson, 2019, p. 35–36].

Новые возможности рассматриваемой методики связаны, в первую очередь, с цифровой трансформацией различных элементов структуры задания [Там же, p. 35]. Данная трансформация осуществляется благодаря использованию многочисленных веб-инструментов, получивших собирательное название Web 2.0, таких как: веб браузеры; электронные платформы для организации образовательного процесса и управления им; средства коммуникации и организации видеоконференций, чатов, форумов; живые и виртуальные миры; дополненная реальность; социальные сети и социальные закладки; блоги, вики, презентации; облачные технологии, позволяющие обмениваться ресурсами и создающие условия для совместной работы с ними; инструменты для создания собственных вебсайтов, онлайн-упражнений и тестов; аватары и чатботы; словари, конкордансы, электронные переводчики; подкасты, водкасты/видеокасты, видеоролики; онлайн-трансляции и пр. [Son, 2011].

Исследователи обращают внимание на следующие преимущества интеграции цифровых технологий в различные компоненты структуры задания.

1. Мгновенный доступ через веб-браузеры к широкому спектру цифровых информационных ресурсов любой тематики, от бытовой до узкоспециализированной, и разнообразного формата (текстовых, аудио, видео, графических, анимации, мультимедийных) с компьютера и мобильных устройств предоставляет следующие возможности:

- использование их напрямую или в модифицированном под учебные задачи виде в качестве увлекательных вводных материалов;
- вовлечение обучающихся в выполнение широкого спектра аутентичных заданий поисково-исследовательского и творческого характера, таких, например, как: вебквесты, посещение виртуальных экскурсий; совершение покупок в интернет-магазинах; выбор туристических маршрутов, гостиниц, авиалиний; сравнение цен на товары и услуги; заказ и отмена заказов товаров и услуг; сравнение сводок погоды в разных частях мира; слушание с разными целями новостного онлайн-вещания; совместная работа над групповыми проектами и пр. [González-Lloret, 2020, p. 263];
- индивидуализация заданий, когда каждый обучающийся исследует свою подтему в рамках общей темы или выполняет свою часть группового задания.

2. Благодаря использованию компьютеров и различных гаджетов появились возможности разнообразить форматы коммуникативных произведений, создаваемых обучающимися в результате выполнения заданий: использовать в них аудио- и видеозаписи; создавать компьютерные презентации, виртуальные экскурсии, цифровые истории, совместные сайты, вики, вести блоги и пр.

3. Учебная работа в дистанционном режиме на базе электронных образовательных платформ создает условия для выхода за пределы традиционного аудиторного занятия с его жесткими временными рамками: обучающиеся могут работать над заданиями асинхронно – каждый в своем темпе в удобное для него время в любом месте.

4. Использование коммуникационных технологий (видеосвязи, смартфонов, электронной почты, мессенджеров, социальных сетей, чатов, форумов) в асинхронном режиме делает возможной коммуникативную интеракцию на изучаемом языке обучающихся между собой, с преподавателем, с носителями или пользователями языка из других стран. Получает все большее распространение обучение в видеотандеме между обучающимися разных стран, а также командное письмо (team writing), дистанционная работа над совместными проектами [Там же, p. 266].

5. Доступ обучающихся к разнообразным ресурсам справочного характера (словарям, лингвистическим справочникам, конкордансам, электронным переводчикам) повышает уровень их учебной автономии [Iveson, 2019, p. 39], снимает с преподавателя лишнюю нагрузку, связанную с объяснением материала: теперь можно просто давать ссылки на ресурсы или отправлять инструкции и методические указания в электронном виде через учебные платформы или по электронной почте. При этом обучающиеся сами решают, когда им нужно обратиться к этим

ресурсам, что позволяет осуществлять более гибкий учет индивидуальных потребностей каждого.

6. Появилась возможность переложить на электронные тренажеры лексические и грамматические, фонетические упражнения тренировочного характера, которые теперь служат дополнением к заданиям и рассматриваются в качестве усиливающего компонента языкового обучения [Iveson, 2019].

7. Есть свидетельства того, что подготовительная работа над заданиями с применением технологий повышает сложность речевых произведений обучающихся, а также их правильность [Там же, р. 39].

8. Кроме того, на новый уровень выходит взаимопонимание между преподавателем и обучающимися, взаимоподдержка обучающимися друг друга [Там же, р. 39–40].

9. Происходит активизация работы обучающихся: интенсифицируется обмен знаниями [Там же, р. 39].

Исследователи отмечают, что опосредованное цифровыми технологиями обучение языку на основе заданий способно дать синергетический эффект для развития как цифровых, так и коммуникативных навыков обучающихся [Там же, р. 3–5].

Вместе с тем цифровизация учебного процесса создает определенные вызовы. Оставим за скобками вопросы оснащенности обучающихся и преподавателей необходимым оборудованием, его бесперебойной работы, обеспечения нормальной рабочей обстановки для участников учебного процесса за пределами учебных аудиторий, а также наличия у них необходимых цифровых компетенций. Обратимся к методическим аспектам использования заданий в опосредованном технологиями учебном процессе, представив, что вопросы его материально-технического обеспечения решены.

Очевидно, что использование технологий требует дополнительной гибкости в отношении алгоритма выполнения заданий. В частности, необходимо планировать, какая часть задания должна выполняться обучающимися синхронно в аудитории, а какую можно вынести на самостоятельную работу в асинхронном режиме.

В качестве возможного варианта можно использовать методику «перевернутого класса» (flipped classroom), когда выполнение домашнего задания предваряет аудиторную работу. Такая форма организации учебного процесса обратна традиционной, когда домашнее задание задается для закрепления изученного на занятии материала [Brame, 2013]. Для введения задания преподаватель готовит видеолекцию со всеми необходимыми инструкциями, предоставляет обучающимся в электронном виде вводные материалы, обеспечивает им необходимую

лингвистическую поддержку. В ходе аудиторного занятия обучающиеся представляют свои выполненные работы. Коллегиально происходит разбор результатов выполнения задания, что получилось хорошо, а над чем нужно еще поработать. Перевернутый класс является разновидностью смешанного обучения, которое требует самодисциплины обучающихся, их повышенной ответственности за результаты обучения. К сожалению, далеко не все обучающиеся обладают высокой академической организованностью. Однако, как отмечает Ивсон, выполняя подготовительную часть работы самостоятельно, обучающиеся имеют тенденцию уделять чрезмерное внимание грамматической правильности речи в ущерб смыслопередаче. Кроме того, теряется аутентичность непосредственной спонтанной коммуникации, что снижает обучающий эффект модифицированных для онлайн-обучения заданий [Iveson, 2019, p. 148].

Возможности формирования умений и навыков продуктивной речи, особенно устной, существенно уменьшаются при работе в онлайн-режиме. Традиционно в аудиторных условиях обучающихся совместно работают над заданиями в парах и малых группах. Именно сотрудничество создает благоприятный климат для коммуникативной интеракции между ними, улучшает взаимопонимание, способствует развитию межличностных отношений, повышает уверенность обучающихся в себе, снижает их уровень тревожности, стимулирует критическое мышление [González-Lloret, 2020, p. 261].

Марта Гонзалес-Ллорет предлагает использовать при обучении в онлайн-режиме «опосредованные технологиями коллаборационные задания» (*collaborative technology mediated tasks*) с привлечением доступных и бесплатных интернет-ресурсов. В первую очередь это программы для организации видеоконференций: *Zoom, Google Meet, Skype, Facetime, Whats App videocalls, Line* и т.д. Примерами заданий, способствующих совершенствованию навыков всех видов речевой деятельности, является выбор определенного товара или услуги, организация вечеринки с определенным бюджетом, написание сценария для телефильма и др. Находясь в кабинетах для синхронной групповой работы, обучающиеся могут одновременно просматривать интернет-каталоги, читать обзоры, сравнивать цены с тем, чтобы коллегиально сделать информированный выбор. Общаясь между собой в чате, они совершенствуют навыки письма [Там же, p. 263]. Однако при этом исследователями ставится под вопрос возможность полноценной интеракции между обучающимися на иностранном языке в процессе выполнения таких заданий. Кроме того, степень участия каждого обучающегося в работе виртуальных малых групп и вклад в выполнение заданий

не будут одинаковыми. Соответственно, не все обучающиеся могут получить эффект от такого опосредованного технологиями обучения [Lai et al., 2011].

Важным для обучающихся в ситуации физической разобщенности при обучении в онлайн-режиме является чувство принадлежности к сообществу, ощущение себя частью группы. Потеря этого чувства снижает мотивацию к учебе, успеваемость, уверенность в себе. Для создания чувства принадлежности традиционно используются «ломающие лед» (ice breaking) задания, которые можно также проводить онлайн. В первую очередь это обмен личной информацией, касающейся вкусов, предпочтений, интересов и увлечений, страхов, различных жизненных моментов. А именно: рассказать, какие продукты у кого в холодильнике, какая одежда есть в шкафу, описать свою комнату, рассказать о домашнем питомце или члене семьи, сообщить новости своей местности и пр. Способами стимуляции ощущения принадлежности к сообществу также являются эмоциональный отклик, выражение эмпатии, вовлеченность всех в обсуждение результатов работы каждого [González-Lloret, 2020, p. 264–265].

Работу, связанную с поиском в Интернете информации культурного характера (о картинах, скульптурах, музеях и т.п.) с последующим сообщением результатов исследования в группе, также можно успешно проводить онлайн, поскольку в программах для проведения видеоконференций есть функция демонстрации экрана.

Интересным инструментом для организации совместной работы является *Google Earth* или *Google Maps* с видами улиц. Здесь можно использовать задания, связанные с прокладыванием маршрута поездок, виртуальным осмотром достопримечательностей, а также созданием инструкции, как добраться из пункта А в пункт Б [Там же, p. 266].

Требует адаптации к новым реалиям онлайн-обучения роль преподавателя как фасилитатора учебного процесса, которая предполагает организацию работы над заданием, наблюдение за его выполнением, оказание необходимой поддержки обучающимся. С одной стороны, эта работа становится очень индивидуализированной и студентоцентричной. Преподаватель посредством электронной связи дает разъяснения по вопросам, возникшим у конкретного обучающегося, проверяет выполненные задания, осуществляет коррекцию ошибок, делает комментарии по поводу содержания работ. Обучающиеся только выигрывают в ситуации, когда преподаватель доступен онлайн круглосуточно в любой день недели, включая выходные. С другой стороны, подобная обратная связь для преподавателя является очень трудоемкой и времязатратной.

Также требует исследований эффективность самостоятельного обращения обучающихся к справочным ресурсам в сравнении с коррекционными объяснениями преподавателя [Iveson, 2019].

Кроме того, при отсутствии контроля за ходом работы над заданием может иметь место злоупотребление обучающимися электронными переводчиками, вирусное распространение результатов тестовых заданий, другие виды академической нечестности, включая заказ выполнения сложных заданий на коммерческой основе.

Наконец, гораздо более трудоемким становится возможность объективного оценивания учебных достижений обучающихся, поскольку оно осуществляется не с помощью грамматических тестов, а на основании целостного подхода к оценке лингвистических показателей обучающихся [Там же, р. 45].

Заключение

Таким образом, подход к языковому обучению на основе заданий, появившийся несколько десятилетий назад, серьезно эволюционировал и по-прежнему остается одним из ведущих коммуникативных подходов в обучении иностранным языкам. Популярность данного подхода обусловлена его креативностью, большим разнообразием заданий и моделей обучения на их основе, возможностью овладеть языком естественным образом, без лишней зубрежки и утомительных упражнений. При этом есть возможность встраивать задания в традиционный учебный процесс, вовлекая обучающихся в коммуникативную практику на основе изученных правил. Однако одной из трудностей, с которой связана организация учебного процесса на основе заданий или с их использованием, выступает обеспечение равного фокуса обучения на развитие беглости, правильности, содержательности и сложности речи.

Международный опыт говорит о том, что, включая те или иные задания в образовательный процесс, следует принимать во внимание контекст, в котором проходит обучение. Не все задания, используемые в обучении языку в языковой среде («второму языку») подходят для обучения языку вне ее.

Наибольшую эффективность учебный процесс приобретает, когда он выстроен на основе продуманной системы заданий. В данной связи открыты возможности для практико-ориентированных исследований, направленных на разработку систем заданий и моделирование учебного процесса на их основе.

Актуальными также являются различные аспекты цифровизации обучения на основе заданий, разработка новых видов заданий

с использованием информационных и коммуникационных технологий, которые бы обеспечивали:

- активное вовлечение обучающихся в коммуникативный процесс;
- оптимальное сочетание синхронной и асинхронной работы обучающихся над заданием;
- возможность контролируемого использования обучаемыми смарт-гаджетов и электронных переводчиков, способных совершенно освободить пользователей от интеллектуальных усилий, которые являются ключевыми в обучении.

Библиографический список / References

Bowen, 2011 – Bowen T. Teaching approaches: Task-based learning. Macmillan Education. URL: <https://www.onestopenenglish.com/methodology-the-world-of-elt/teaching-approaches-task-based-learning/146502.article> (date of access: 25.08.2020).

Brame, 2013 – Brame C. Flipping the classroom. Vanderbilt University Center for Teaching. URL: <http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flipping-the-classroom/> (date of access: 10.09.2020).

Cenoz, 2015 – Cenoz J. Content-based instruction and content and language integrated learning: The same or different? *Language, Culture and Curriculum*. 2015. Vol. 28. No. 1. Pp. 8–24.

Ellis, 2003 – Ellis R. Task-based language learning and teaching. Oxford, 2003.

Ellis, 2009 – Ellis R. Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*. Vol. 19. No. 3. Pp. 221–246.

González-Lloret, 2020 – González-Lloret M. Collaborative tasks for online language teaching. *Foreign Language Annals*. 2020. Vol. 53. No. 2. Pp. 260–269.

Iveson, 2019 – Iveson J.D. Task-based language teaching frameworks in technology enhanced learning contexts. Lancaster University, 2019.

Johnson, 2004 – Johnson K. From communicative activity to task: A short but significant journey. *The Journal of Asia TEFL*. 2004. Vol. 1. No. 1. Pp. 185–195.

Lai et al., 2011 – Lai C., Zhao Y., Wang J. Task-based language teaching in online ab initio foreign language classrooms. *The Modern Language Journal*. 2011. Vol. 95. Pp. 81–103.

Lambert, 2004 – Lambert C. Reverse-engineering communication tasks. *ELT Journal*. 2004. Vol. 58. Pp. 18–27.

Lambert, Oliver, 2020 – Using tasks in second language teaching: Practice in diverse contexts. C. Lambert, R. Oliver (eds.). Multilingual Matters, 2020.

Long, 1998 – Long M. Focus on form in task-based language teaching. *Scolar Space. Working Papers in ESL*. 1998. Vol. 16. No. 2. Pp. 35–49.

Long, 2014 – Long M. Second language acquisition and task-based language teaching. John Hoboken, NJ, 2014.

Long, 2016 – Long M. In defense of tasks and TBLT: Nonissues and real issues. *Annual Review of Applied Linguistics*. 2016. Vol. 36. Pp. 5–33.

Nunan, 2004 – Nunan D. Task-based language teaching. Cambridge, 2004.

Nunan, 2010 – Nunan D. A task-based approach to materials development. *Advances in Language and Literary Studies*. 2010. Vol. 1. No. 2. Pp. 135–160.

Oxford, 2006 – Oxford R.L. Task-based language teaching and learning: An overview. *Asian EFL Journal*. 2006. Vol. 8. No. 3. Pp. 94–121.

Prabhu, 1987 – Prabhu N.S. Second language pedagogy. Oxford University Press, 1987.

Richards, 2006 – Richards J.C. Communicative language teaching today. New York, 2006.

Rodríguez-Bonces, 2010 – Rodríguez-Bonces M., Rodríguez-Bonces J. Task-based language learning: Old approach, new style. A new lesson to learn. *Profile*. 2010. Vol. 12. No. 2. Pp. 165–178.

Sobell, 2020 – Sobell A. Language learning for millennials. Who is the millennial learner and how can we cater for them? *Language Services Direct*. 2020. URL: <https://www.languageservicesdirect.co.uk/who-is-the-millennial-learner-and-how-can-we-cater-for-them-blog/> (date of access: 28.08.2020).

Son, 2011 – Son J.-B. Online tools for language teaching. *Teaching English as a Second or a Foreign Language*. Vol. 15. No. 1. URL: <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume15/ej57/ej57int/> (date of access: 23.08.2020).

Walker, 2011 – Walker M. Task-based language teaching: A classroom framework. 2011 *TESOL Conference: Research into Practice*. Qatar. 2011. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/7e87/a9972994b8e5458148884d2d8f6a73239a65.pdf> (date of access: 25.08.2020).

Wilkins, 1976 – Wilkins D.A. Notional syllabuses. Oxford, 1976.

Willis, 1996 – Willis J. A framework for task-based learning. Harlow, 1996.

Willis, 2007 – Willis D., Willis J. Doing task based teaching. Oxford, 2007.

Статья поступила в редакцию 04.11.2020

The article was received on 04.11.2020

Об авторе / About the author

Багренцова Нина Викторовна – кандидат педагогических наук; доцент кафедры английского языка Высшей школы социально-гуманитарных наук и межкультурной коммуникации, Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, г. Архангельск

Nina V. Bagrentsova – PhD in Pedagogy; Associate Professor at the English Language Department of the Higher School of Social Sciences and Humanities and Intercultural Communication, Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov, Arkhangelsk, Russian Federation

E-mail: n.bagretsova@narfu.ru