

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.55959/LPEJ-24-15>
УДК/UDC 372.881.111.1

Эффективность эксплицитного и имплицитного подходов в обучении студентов неязыковых факультетов грамматике английского языка

Н.В. Борисова ✉

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва,
Российская Федерация

✉ nborissova96@mail.ru

Резюме

Актуальность. В современной педагогической практике существует большой выбор подходов и методов обучения, например, много говорят об эффективности имплицитного обучения — обучения, которое происходит на подсознательном уровне, без осознания того, что было изучено. Однако для более осознанного выбора того или иного подхода следует определить условия его применения и характеристики групп обучающихся, для которых подход будет эффективен.

Цель. Цель исследования — выявление характеристик, оказывающих значительное влияние на эффективность применения имплицитного и эксплицитного подходов при преподавании грамматического материала английского языка у русскоговорящих студентов лингвистического факультета, а также определение педагогических техник, способствующих успешному применению указанных подходов.

Методы. В статье описан опыт обучения групп русскоговорящих студентов неязыкового факультета структурам «fronting» (синтаксическим структурам с нарушением обычного порядка следования членов предложения) с использованием двух подходов. Эффективность применения подходов определялась на основании двух контрольных тестов. Для решения задач определения характеристик, значимых для усвоения материала, презентуемого двумя подходами, и педагогических техник, способствовавших результативности использования подходов, применялся метод опроса, эксперимента, сравнения и анализа полученных данных.

Результаты. Рассмотрены принципы ведущих международных концепций, касающихся применения имплицитного и эксплицитного подходов при обучении второму языку. Разработаны учебные материалы, нацеленные на имплицитное усвоение обучающимися упомянутых грамматических структур (подобраны и адаптированы тексты, составлены упражнения на понимание содержания текстов), составлены учебные материалы для эксплицитного введения грамматики. Разработан и проведен опрос с целью выявления значимых для результативности учебных материалов факторов. **Выводы.** В результате исследования было установлено, что эффективность имплицитного подхода сильно лимитирована такими характеристиками студентов, как высокая степень ожидания эксплицитного объяснения, доверия этому подходу, привычке полагаться на правило, сформулированное учителем. Высокую эффективность показало сочетание имплицитного подхода с последующими стратегиями направляемых открытий (Guided Discovery) и техниками «noticing».

Ключевые слова: имплицитный подход, эксплицитный подход, обучение иностранному языку, синтаксические структуры «fronting»

Для цитирования: Борисова, Н.В. (2024). Эффективность эксплицитного и имплицитного подходов в обучении студентов неязыковых факультетов грамматике английского языка. *Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование*, 22(2), 44–60. <https://doi.org/10.55959/LPEJ-24-15>

Effectiveness of the Implicit and Explicit Approaches in Teaching English Grammar to Students of Non-Linguistic Departments

Nataliya V. Borisova 

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

 nborissova96@mail.ru

Abstract

Background. A particularly wide choice of approaches and methods are characteristic of modern teaching practice. The growing popularity of implicit teaching techniques based on the concept of learning without awareness of what has been learned, is a bright example of this kind of approaches. Implicit teaching stipulates

a more conscious awareness of learners' characteristics and teaching process conditions which might significantly affect the effectiveness of the approach application.

Objectives. The aim is to identify characteristics of learners, namely, Russian-speaking students of a non-linguistic faculty, which proved to be significant for successful acquisition of specific grammar material when implicit and explicit approaches were used. The focus is on the pedagogical tools contributing to the effectiveness of the approaches.

Methods. The article describes the experience of teaching syntactic structures fronting (structures starting with something else but the grammatical subject) to Russian-speaking students using implicit and explicit approaches. The effectiveness of the material acquisition was evaluated on the basis of two control tests. To determine students' characteristics which proved to be essential for the effectiveness of the approaches, as well as the useful pedagogical techniques the methods of survey, experiment, comparison and analysis of the data obtained were used.

Results. The principles of leading international concepts concerning the use of implicit and explicit approaches in teaching a second language are considered. Educational materials aimed at students' implicit acquisition of the targeted grammatical structures have been developed. Texts have been selected and adapted; exercises have been constructed to develop the understanding of the texts. Educational materials have been compiled for the explicit introduction of grammar. A survey was developed and conducted to identify factors that influenced the effectiveness of educational materials.

Conclusions. As a result of the research, it was found that the effectiveness of the implicit approach is limited by such students' characteristics as a high degree of explicit instruction expectation, trust in this approach, and the habit of relying on the rule formulated by the teacher. The combination of the implicit approach with subsequent Guided Discovery strategies and noticing techniques has shown high efficiency.

Keywords: implicit learning, explicit learning, foreign language teaching, syntactic structures "fronting"

For citation: Borisova, N.V. (2024). Effectiveness of the Implicit and Explicit Approaches in Teaching English Grammar to Students of Non-Linguistic Departments. *Lomonosov Pedagogical Education Journal*, 22(2), 44–60. <https://doi.org/10.55959/LPEJ-24-15>

Введение

Для современной педагогической практики характерен целый спектр мнений относительно подходов и методов, которые могут быть эффективно применены на уроке иностранного языка (далее — ИЯ). Например, наряду с классическим эксплицитным объяснением, в частности, широко применяемыми стратегиями направляемых открытий (Guided Discovery), когда учащиеся с помощью тщательно разработанных наводящих вопросов сами выводят правила из рассматриваемых текстов, все большей популярностью пользуются техники имплицитного подхода, при которых формирование языковых знаний происходит на подсознательном уровне в результате многократного наблюдения или использования данных языковых аспектов на практике. Стоит заметить, что эффективность имплицитного подхода постулируется не только в отношении лексики, но и относительно формирования грамматических компетенций (DeKeyser, 2007). Хотя в методической литературе встречаются довольно осторожные мнения относительно целесообразности применения данного подхода на занятиях ИЯ (Thornbury, 1999), ведь на самом деле он требует значительно больше времени, чем прямое объяснение грамматики, имплицитное обучение все же нашло свое место и в теории преподавания языка, о чем будет сказано ниже, и в педагогической практике, например, в программах экстенсивного чтения и аудирования или в программах погружения в языковую среду (Lightbown, Spada, 2013).

Такое разнообразие возможного наполнения урока, с одной стороны, позволяет преподавателю сделать оптимальный для целей и контекста курса выбор, с другой стороны, множество значимых факторов существенно усложняют задачу. Так, стоит принимать во внимание индивидуальные характеристики студентов, например, уровень мотивации, предыдущий опыт изучения языка, языковые способности. Помимо этого, существует целый ряд авторитетных теорий и гипотез обучения ИЯ, которые не могут не оказывать влияние на практики преподавания.

В связи с этим задача анализа и обобщения основных черт наиболее резонансных концепций, затрагивающих вопросы имплицитного и эксплицитного введения грамматического материала, рассмотрение результатов практического применения этих подходов, попытка определения значимых факторов их эффективности в определенном учебном контексте, установление педагогических приемов,

способствующих результативности использования подходов, представляются целесообразными.

Теоретическую базу исследования составляют работы в области прикладной лингвистики отечественных авторов, которые занимались вопросами синтаксических структур с нарушенным следованием членов предложения (Вейхман, 2002; Гуревич, 2021), вопросами имплицитного и эксплицитного методов в обучении ИЯ (Леонтьева, 2017; Сысоев, 2007), а также работы известных зарубежных лингвистов (Thornbury, 1999; DeKeyser, 2007; Cook, 2008; Lightbown, Spada, 2013; Ortega, 2009), опубликованные в таких признанных издательствах, как издательства Оксфордского и Кембриджского университетов. Помимо обзора существующих в современной педагогической науке мнений относительно использования рассматриваемых подходов, авторы освещают историю их появления, аргументацию эффективности применения, результаты практических исследований, проводившихся в разных контекстах.

В статье описан опыт обучения структурам с нарушением обычного порядка следования членов предложения («fronting») групп русскоговорящих студентов факультета журналистики с использованием двух подходов. Выбор данных синтаксических структур обусловлен тем фактом, что, несмотря на их обилие в публицистических текстах, студенты нелингвистических курсов редко целенаправленно изучают особенности построения и использования таких предложений. Если случаям частичной эмфатической инверсии, таким как в примере «Never before have I seen such a magnificent building» («Никогда раньше я не видел такого великолепного здания») уделяется внимание, то постановка подлежащего в конечную позицию при полной инверсии, как в предложении «Out went the tired celebrity gossip; in came space aliens, dinosaurs, giant vegetables...» («Ушли усталые сплетни о знаменитостях; появились космические пришельцы, динозавры, гигантские овощи...»), и случаи, когда местоположения членов предложения изменяют для переноса фразового ударения, редко бывают в фокусе урока (Вейхман, 2002). После работы со специально подобранными, насыщенными структурами «fronting» текстами, студентам одной из групп было предложено эксплицитное объяснение грамматического материала в форме стратегий направляемых открытий (Guided Discovery), техники, предложенной психологом и философом Джеромом Брунером, согласно которой учащийся принимает активное участие в формулировании правила (Richards, Rodgers, 1986). На следующем этапе был проведен тест,

направленный на определение уровня усвоения использования структур «fronting», и последующий опрос учащихся с целью выявления причин выбора ответов. На последнем этапе, после выполнения заданий, направленных на поиск рассматриваемых структур в текстах (техника «noticing»), студенты выполняли второй контрольный тест. Результаты работы представляются полезными для принятия более осознанного решения при планировании курсов занятий в соответствующем контексте.

Теоретические модели овладения вторым языком, затрагивающие вопрос применения имплицитного и эксплицитного подхода в обучении

Революционная для своего времени теория Ноама Хомского, универсальная грамматика, постулирующая врожденные лингвистические способности людей (Cook, 2008), оказала свое влияние и на теории преподавания дополнительных языков. Так, Вивиан Кук, британский лингвист, заслуженный профессор прикладной лингвистики Ньюкаслского университета, говорит о том, что любой изучающий язык человек уже обладает набором основных языковых принципов, которые не позволяют ему произвести такое предложение, как «Sam is the cat that is black» (Cook, 2008). Однако в отличие от Стивена Крашена, американского лингвиста, который отрицал целесообразность объяснения грамматики вообще, утверждая, что ее изучение произойдет естественным образом при наличии понимаемого входного материала (Comprehensive Input), Вивиан Кук допускал некоторую полезность эксплицитного объяснения правил (Ortega, 2009).

Ряд других нативистов, например, Лидия Уайт и Бонни Шварц, также считают, что усвоение языка происходит при наличии естественного языка в окружении учащегося и что «объяснения и фидбэк не влияют на внутреннюю систему знаний изучаемого языка, а влияют лишь на поверхностные аспекты языкового производства» (Lightbown, Spada, 2013). Ник Эллис, представитель школы когнитивистов, считающих, что развитие языковых знаний и умений обусловлено ментальными процессами, характерными для процессов обучения в целом, также не видит особой значимости в эксплицитном объяснении правил языка. Его теория основана на идее обусловленности формирования прочных знаний частотностью наблюдения того или иного языкового явления в связке с другими. Например, многократно слыша «I say...», «He says...», учащийся имплицитно

сформирует правило согласования подлежащего и сказуемого (Lightbown, Spada, 2013).

Следует сказать, что имплицитный подход широко применяется в программах погружения в языковую среду, когда возможно обеспечить доступ учащихся к богатому языковому материалу. Заявленные результаты применения имплицитного обучения довольно неоднозначны. С одной стороны, известны случаи успешного применения языковых программ «Просто слушай и читай» (Just listen and Read), которые были основаны на гипотезах Стивена Крашена, специалиста по проблемам прикладной лингвистики, чьи идеи сыграли значительную роль в теории усвоения второго языка (Lightbown, Spada, 2013). Крашен разделял понятия учения (learning) и усвоения (acquisition) языка и определял наличие понятного входного материала (Comprehensible Input) необходимым условием последнего. В ходе программ, основанных на его гипотезах, франкоговорящие дети изучали английский язык, ежедневно прослушивая записи; они не получали никакого объяснения со стороны учителя, но понимание текстов достигалось с помощью картинок и созвучных французскому английских слов. По прошествии двух лет их уровень владения английским не отличался от уровня детей, получавших классическое эксплицитное объяснение (Lightbown, Spada, 2013, p. 145).

Однако, наряду с таким случаем успешного освоения языка, Лудрес Ортега, профессор прикладной лингвистики в Джорджтаунском университете и автор книг по методике овладения вторым языком, приводит пример довольно скромных результатов широкомасштабного исследования, проводимого под эгидой Европейского научного фонда, когда достигнутый уровень языка позволял одной трети участников общаться, но лишь на базовом, элементарном уровне. Ортега делает вывод, что «хотя обучение без намерения возможно, люди учатся быстрее, больше и лучше, когда они сознательно посвящают себя обучению» (Ortega, 2009).

С другой стороны, теория приобретения умений (Skill acquisition) почетного профессора изучения второго языка Университета Мэриленд Роберта Декайзера предполагает наличие дескриптивного знания как необходимого условия формирования умения через практику (Леонтьева, 2017). Похожих взглядов придерживается Ричард Шмидт, американский лингвист, автор гипотезы замечаний (the Noticing Hypothesis). Долгое время он исследовал развитие языковых компетенций молодого японского художника, переехавшего и удачно ассимилировавшегося в США, но так и не сформировавшегося

грамматически правильной английской речи. Эти исследования подтолкнули Шмидта к выводу, что освоение грамматики невозможно без специального направления внимания на изучение языковых аспектов (Ortega, 2009). Аналогичные выводы сделала канадская исследовательница Меррил Суейн, автор гипотезы принудительного результата (the Pushed Output Hypothesis), наблюдая за результатами программы погружения в языковую среду франкоговорящих детей (Lightbown, Spada, 2013). Следует также отметить встречающееся в методической литературе мнение о том, что учащимся, обладающим хорошими лингвистическими знаниями родного языка, наиболее подходит эксплицитное обучение (Cook, 2008; Lightbown, Spada, 2013).

Таким образом, можно выделить три группы теорий о изучении иностранного языка: первая, ассоциирующаяся в первую очередь с именем Стивена Крашена, постулирует постепенное и естественное развитие языковой системы, подобное тому, как развивается система родного языка человека, когда мы многократно слышим и понимаем ее единицы. Сторонники второй группы теорий, не отрицая важности имплицитного изучения языка, признают необходимость прямого объяснения правил как определенного звена между языковой средой и пониманием ее закономерностей. Представители третьего подхода считают наличие эксплицитного знания необходимым предварительным условием формирования языковых навыков. Интересно, что насколько бы ни были различны взгляды сторонников этих теорий, их практическое применение принесло определенные положительные результаты. Другими словами, мы не можем приписывать универсальную эффективность ни одному из подходов — скорее всего, определенные условия обучения и характеристики группы учащихся объясняют успешность чисто имплицитного, смешанного или эксплицитного подходов или, напротив, мешают их эффективному применению.

Методы

Сравнение применения эксплицитного и имплицитного подходов в преподавании структур с нарушением обычного порядка следования членов предложения студентам первого курса нелингвистического факультета

Разные языковые образовательные программы отличаются многими деталями: сюда относятся и продолжительность курса, и доступность языкового материала, и профессионализм преподавания.

Индивидуальные характеристики учащихся также оказывают большое влияние на практическую реализацию программ. На самом деле трудно переоценить то значение, которое играют мотивированность, предыдущий опыт, взгляды человека на изучение ИЯ. В контексте российского высшего образования целесообразно попытаться определить, как определенные характеристики студентов связаны с успешностью применения имплицитного и эксплицитного подходов, в частности, для введения грамматического материала, какими приемами можно корректировать выявленные ограничения.

Для выполнения этой задачи был разработан учебный материал, направленный на овладение студентами первого курса факультета журналистики структур «fronting» (структур с нарушением обычного порядка следования членов предложения). В языковых программах редко представлен этот аспект грамматики, что позволяет минимизировать вероятность его предыдущего изучения студентами. Критериями эффективности введения грамматического материала логично считать правильность выполнения тестовых заданий, а также время и усилия, затраченные на объяснение (Thornbury, 1999). Были задействованы две группы студентов уровня B2 по 14 человек в каждой. Предварительно студентам было предложено пройти опрос с тем, чтобы выявить их амбиции в изучении английского, получить информацию о предыдущем опыте и предпочтения в стиле обучения. Результаты позволили сделать следующие выводы:

1. Группы отличаются высокой степенью однородности в плане мотивации, так как большинство студентов нацелены на овладение английским на высоком уровне (86% — на высоком уровне, остальные — на уровне носителей).

2. Относительно предпочитаемого стиля в обучении ИЯ все опрошенные студенты выбрали коммуникативный подход, однако и выразили желание, чтобы им объясняли грамматику, отметили важность выполнения грамматических упражнений. Только два человека не назвали изучение грамматики важным элементом программы.

3. Все студенты интенсивно изучали английский в школе и сдавали ЕГЭ.

На первой стадии студенты двух групп работали с текстами, содержащими примеры структур «fronting» (структур с нарушением обычного порядка следования членов предложения), в течение месяца по шесть академических часов в неделю. Причем задания были нацелены на общее понимание текстов и работу с лексикой. Например, студентам нужно было соотнести отрывки из текстов

с заголовками, определить возможный жанр текстов, структуру абзаца, написать свой текст. Таким образом создавались условия восприятия логики рассматриваемых структур подсознательно (что соответствует условиям имплицитного обучения) (DeKeyser, 2007). Затем второй группе в эксплицитной манере были объяснены правила построения данных синтаксических конструкций и функции их употребления с помощью стратегий направляемых открытий (Guided Discovery).

На следующем этапе обеим группам был предложен первый тест, в котором им предстояло определить, являются ли грамматически правильными предложения, содержащие рассматриваемые структуры, в противном случае предложения стоило переписать. В упражнении были использованы как примеры из текстов, пройденных ранее, так и новые. Затем студенты должны были найти в текстах предложения с «fronting» и обсудить их функции, после чего они выполняли второй тест.

Результаты

Вторая группа, которой было предложено эксплицитное объяснение материала, справилась с заданием значительно лучше (в среднем 24,5% и 64% правильных ответов, соответственно, у первой и второй группы). Студенты, не получившие эксплицитного объяснения, отметили как неправильные не только новые предложения, но и те, которые встречались в пройденных текстах (Рисунок 1).

Интересно, что даже после привлечения внимания студентов к тому факту, что многие предложения были взяты из пройденных текстов, и после того, как им было разрешено найти предложения в текстах, большинство не исправили свои ответы, а в группе, получившей эксплицитное объяснение материала с помощью «Guided Discovery», никто не отметил все предложения как правильные. При проведении опроса студентов, с тем чтобы выявить причины ошибочных ответов, можно было столкнуться с разными объяснениями, например, что носители языка могут «ломать» языковые нормы для выражения дополнительных смыслов, но изучающим язык лучше придерживаться стандартов (28% опрошенных). Однако чаще всего студенты ссылались на то, что их учили начинать предложения с подлежащего (67%). Интересно отметить, что после того, как до студентов было донесено, что подобные синтаксические структуры распространены в английском языке и передают не случайные, а определенные смыслы, студенты первой группы выразили желание узнать «точное

правило», а некоторые даже приступили к самостоятельному поиску в Интернете.

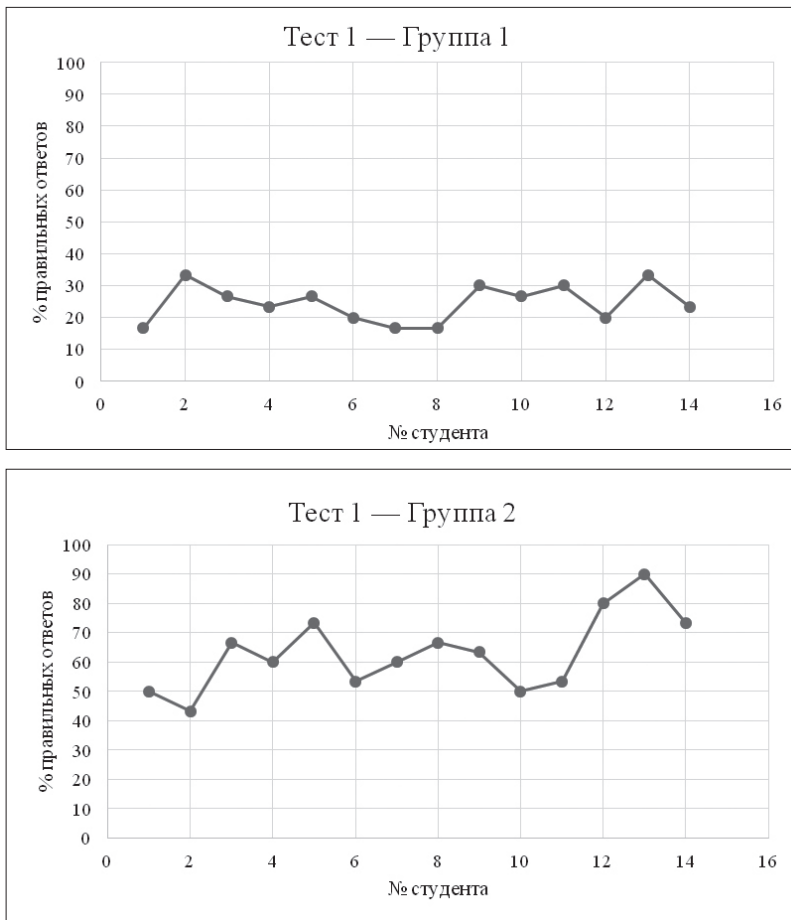


Рисунок 1
Процент синтаксических структур «fronting», отмеченных студентами как правильные

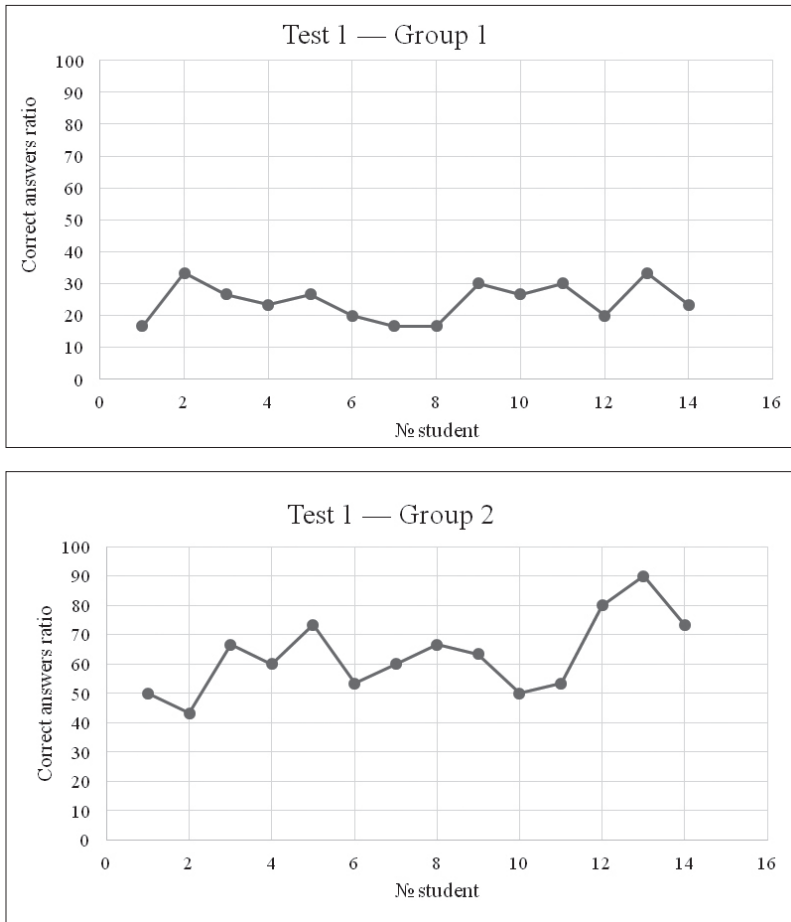


Figure 1
The percentages of syntactical structures with fronting recognized by the students as correct

На следующем этапе студентам было предложено задание на поиск предложений с нарушенным порядком следования членов предложений в пройденных ранее текстах (техника «noticing»). Студенты подчеркнули и обсудили найденные примеры, определяя их функции. После обсуждения они выполняли второй тест, в котором следовало поставить перепутанные слова в предложениях в правильный порядок, причем было оговорено, что им следует использовать структуры

«fronting», если это возможно (в тесте все предложения можно было составить с использованием этих структур). На этот раз все студенты рискнули применить рассматриваемые синтаксические конструкции, причем значительной разницы между студентами первой и второй группы выявлено не было (средний процент предложений с «fronting» в первой группе — 80%, во второй — 84% (Рисунок 2)).

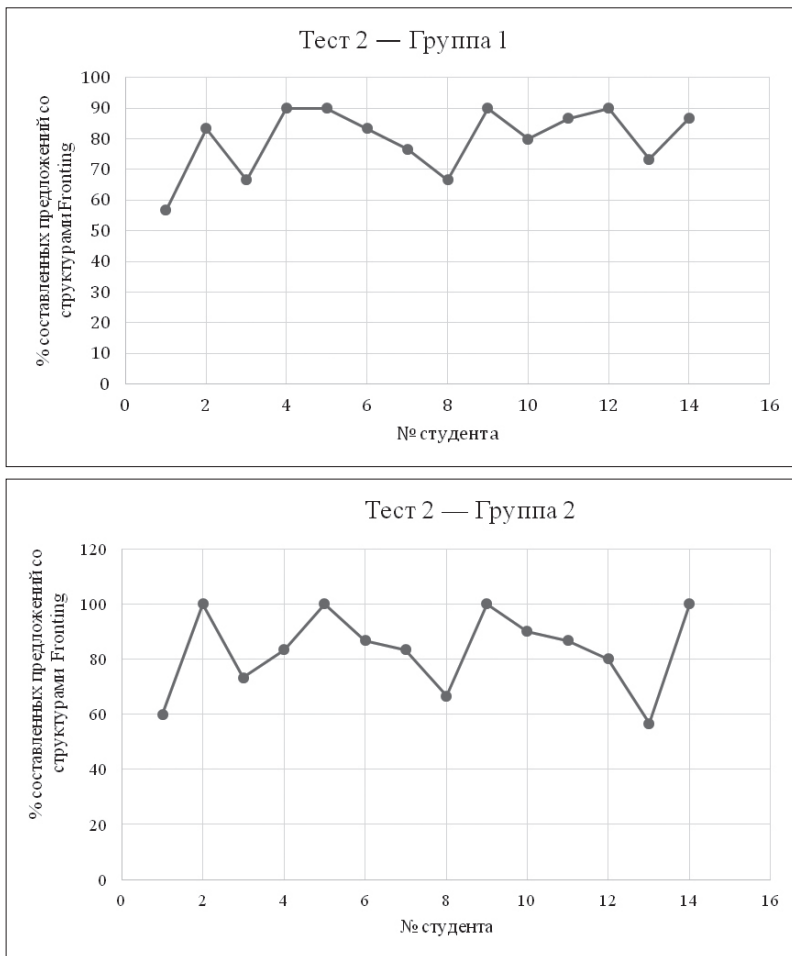


Рисунок 2
Процент предложений, составленных студентами с использованием синтаксических структур «fronting»

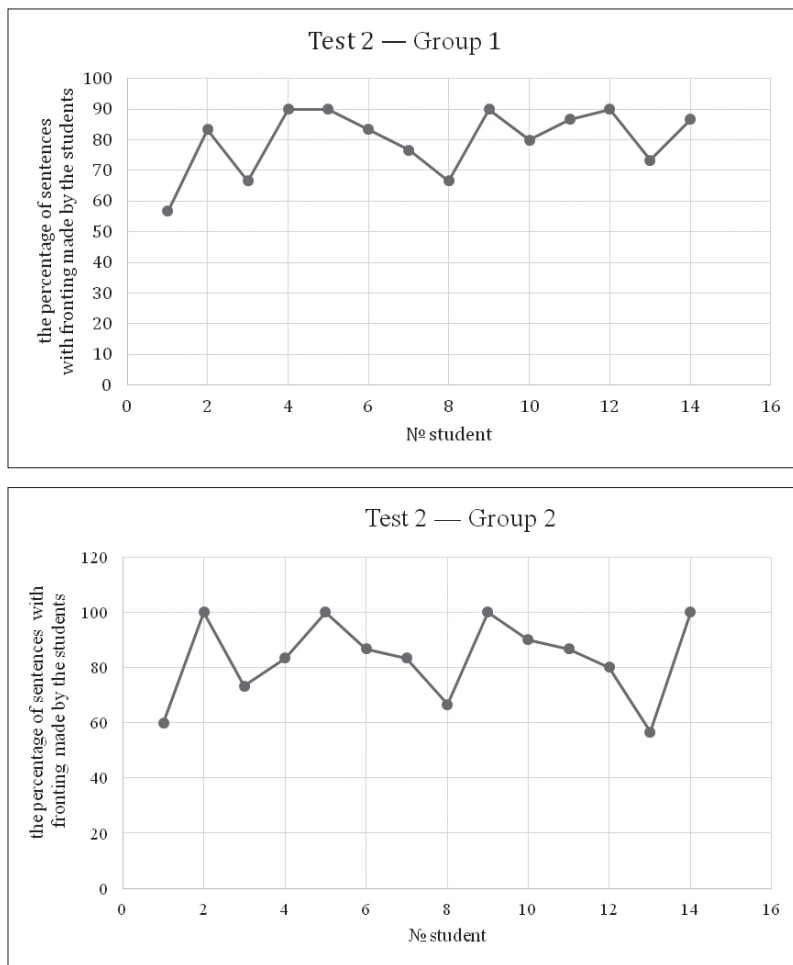


Figure 2
The percentage of sentences with fronting made by the students

Выводы

Результаты экспериментального обучения позволяют сделать ряд предположений. Во-первых, подтверждается предположение о том, что предыдущий опыт изучения языка играет существенную роль в стиле восприятия языковых аспектов. Видимо, сложившаяся

привычка применять только сформулированные в виде правила языковые явления является сильным лимитирующим фактором в применении имплицитного подхода. Студенты, достигнувшие повышенного уровня владения языком и прошедшие экзаменационную подготовку, иными словами, привыкшие уделять большое внимание грамматической правильности речи, относятся с недоверием к тому, что им не было объяснено преподавателем.

Хотя эксплицитное объяснение материала помогло справиться студентам второй группы лучше тех, кто не получил такое объяснение, стоит оговориться, что, во-первых, результат был значительно ниже показателей второго теста, выполненного после техники «noticing» (63% и 83%), и, во-вторых, не ясно, насколько долго студенты сохранили бы это знание. Некоторые результаты исследований показывают, что введенный эксплицитно грамматический материал требует постоянного повторения и через некоторое время может забываться. Даже структуры, кажется, хорошо отработанные, могут исчезать из речепотребления изучающих язык (Lightbown, Spada, 2013, p. 142).

Анализируя поведение студентов во время работы с предложенными тестовыми заданиями и их результаты, можно предположить, что имплицитный подход целесообразно дополнять техниками эксплицитного подхода, во-первых, ввиду конечной эффективности сочетания приемов обоих подходов и, во-вторых, чтобы оправдать ожидания студентов, привыкших к определенным паттернам в обучении.

Анализируя результаты эксперимента, можно предположить, что студенты рассматриваемого профиля, а именно: высокомотивированные русскоговорящие студенты неязыкового вуза, прошедшие экзаменационную подготовку и удачно сдавшие ЕГЭ, нуждаются в постепенном развитии навыков автономного обучения, в частности, дедуктивного рассуждения. Тот факт, что студенты обеих групп не получили классического прямого объяснения (хотя стратегии «Guided Discovery» относятся к эксплицитному подходу, студенты поощряются к самостоятельному формированию языковых закономерностей), но в результате справились со вторым тестом почти одинаково, указывает на то, что привычку полагаться на готовые, сформулированные правила, видимо, можно постепенно преодолеть.

Относительно возможных эффективных техник при применении обоих подходов, стоит отметить положительный результат использования стратегии «noticing» (стратегии целенаправленного обращения внимания на изучаемый материал), которая помогла учащимся более уверенно использовать рассмотренные структуры.

В заключение можно отметить, что, несмотря на серьезные доводы сторонников применения имплицитного обучения и несомненную привлекательность идеи автоматического формирования знания в сознании студента, эффективность использования такого подхода в группах студентов описанного профиля имеет свои ограничения, но может быть повышена при сочетании с приемами эксплицитного обучения.

В качестве перспектив дальнейшего исследования заявленной проблематики можно назвать выявление и систематическое описание других факторов, влияющих на успешное применение имплицитного и эксплицитного подходов в обучении ИЯ, а также поиск и предложение других стратегий обучения и их комбинаций, чтобы обеспечить успешное применение выбранного подхода.

Список литературы

Вейхман, Г.А. (2002). Новое в грамматике современного английского языка: учебное пособие для вузов. 2-е изд. Москва: Астрель, АСТ.

Гуревич, В.В. (2021). Теоретическая грамматика английского языка. Сравнительная типология английского и русского языков: учебное пособие. 11-е изд. Москва: Флинта.

Леонтьева, Т.П. (2017). Методика преподавания иностранного языка: учеб. пособие. 3-е изд. Минск: Вышэйшая школа.

Сысоев, П.В. (2007). Нужна ли нам грамматика, и если нужна, то какая? *Иностранные языки в школе*, (2), 31–36.

Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. 4th ed. London: Hodder Education.

DeKeyser, R. (2007). *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. 1st ed. Cambridge: CUP.

Lightbown, P.M., Spada, N. (2013). *How languages are Learned*. Oxford: OUP.

Ortega, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. New York: Routledge.

Richards, J., Rodgers, T. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: CUP.

Thornbury, S. (1999). *How to Teach Grammar*. Edinburgh: Pearson Education Limited.

References

Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. 4th ed. London: Hodder Education.

DeKeyser, R. (2007). *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. 1st ed. Cambridge: CUP.

Gurevich, V.V. (2021). *Theoretical grammar of the English language. Comparative typology of English and Russian languages: textbook*. 11th edition. Moscow: Flinta. (In Russ.).

Leont'eva, T.P. (2017). *Methods of teaching a foreign language: textbook*. allowance. 3rd ed. Minsk: Graduate school. (In Russ.).

Lightbown, P.M., Spada, N. (2013). *How languages are Learned*. Oxford: OUP.

Ortega, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. New York: Routledge.

Richards, J., Rodgers, T. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: CUP

Sysoev, P.V. (2007). Do we need a grammar, and if so, what kind? *Inostrannye Yazyki v Shkole (Foreign Languages at School)*, (2), 31–36. (In Russ.).

Thornbury, S. (1999). *How to Teach Grammar*. Edinburgh: Pearson Education Limited.

Veikhman, G.A. (2002). *New in the grammar of modern English: a textbook for universities*. 2nd ed. Moscow: Astrel, AST. (In Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Наталья Валерьевна Борисова, преподаватель английского языка кафедры медиалингвистики факультета журналистики Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация, nborissova96@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0005-4581-5443>

ABOUT THE AUTHOR

Natalia V. Borisova, Teacher at the Department of Media Linguistics, Faculty of Journalism, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, nborissova96@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0005-4581-5443>

Поступила: 31.03.2024; получена после доработки: 04.06.2024; принята в печать: 11.06.2024
Received: 31.03.2024; revised: 04.06.2024; accepted: 11.06.2024