
ИНДУКТИВНЫЙ И ДЕДУКТИВНЫЙ ПОДХОДЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

А.П. Пузанов

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина
ул. Коммунаров, 39, Елец, Россия, 399770

В статье рассматривается ключевая проблема методики обучения иностранному языку — вопрос метода — в оппозиции индуктивного и дедуктивного подходов. Предлагается обзор и анализ зарубежных методических исследований по данной теме, представлен спектр понимания основных категорий и подкатегорий дедуктивно-индуктивного континуума со всей противоречивостью, сложностью и многокомпонентностью анализа результатов экспериментов. Кроме того, исследуются методологические и философско-педагогические основания дедукции и индукции в контексте осмысления достижений когнитивной психологии (Л.С. Выготский, Дж. Брунер, Ж. Пиаже), конструктивизма (Э. фон Глазерсфельд), синергетики (И. Пригожин, Л. Берталанфи, Г. Хакен), критической педагогики (А. Жиро, П. Макларен), «эпизодического обучения» (С.И. Гессен), экзистенциальной философии образования (Н.А. Бердяев), проблемного обучения (Д. Дьюи). Затрагиваются вопросы эффективности обучения иностранному языку как критериального показателя достижения результата; целей и средств в образовательном процессе; этической обусловленности иноязычного обучения, в частности концепта педагогического насилия; индуктивных стратегий в лингвистическом творчестве, языковой самоорганизации, развитии критического мышления (принцип открытия, решение проблемных заданий).

Методический анализ состояния проблемы и способов ее решения показал неоднозначность выводов разных специалистов, что говорит о необходимости многофакторной оценки и о взаимодополнительности индуктивного и дедуктивного подходов в зависимости от условий обучения и искомых результатов. Вместе с тем философско-педагогический анализ выявил важность этической и мотивационной стороны, указал на самооценность обучающего процесса, вывел на вопрос о цели и средствах в широком образовательном контексте.

Ключевые слова: индуктивный подход, дедуктивный подход, методика, методология, философия образования

Рассмотрение оппозиции индуктивного и дедуктивного подходов в обучении иностранному языку имеет значительную методическую и методологическую важность, являясь отправной точкой построения всего содержания образования. Согласно Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics [17. С. 158], дедуктивное обучение — это подход в обучении языку, в котором учащимся преподают правила и предоставляется специфическая информация о языке. Эти правила применяются в языковой практике, что лежит в основе грамматико-переводного метода. В индуктивном обучении, напротив, грамматические правила не изучаются напрямую, а «открываются» или индуцируются учащимися самостоятельно, исходя из языкового опыта. Речь идет о приоритете использования языка, а не представления информации о нем, что характерно для прямого метода, коммуникативного подхода, консультативного учения.

У. Деку предлагает рассматривать традиционную дихотомию «индукция-дедукция» в образовательном процессе в расширенном варианте, выделяя пять подкатегорий [12. С. 96—98]:

— модальность А: «фактическая дедукция», предполагающая объяснение правила учителем в начале урока с последующей отработкой в виде упражнений;

— модальность В: «осознанная индукция как управляемое «открытие», когда предъявляются примеры использования того или иного грамматического явления и под руководством учителя с помощью наводящих вопросов учащиеся открывают для себя и формулируют правило;

— модальность С: «индукция, приводящая к эксплицитному выражению поведения», имеет истоки в бихевиоризме и аудио-лингвальном методе. Учащийся интенсивно тренируется в использовании определенной грамматической структуры, переводя через подобную практику понимание правила на уровень внутреннего осознания, после чего учитель дает эксплицитное объяснение этого правила;

— модальность D: «подсознательная индукция на основе структурированного материала». Учащимся предоставляется специально подобранный материал, структурированный с целью облегчить процесс индуктивного познания. При этом они приходят к пониманию смысла правила без последующего эксплицитного анализа и объяснения;

— модальность E: «подсознательная индукция на основе неструктурированного материала» фактически отождествляется с естественным овладением языком, поскольку не предполагает ни управления со стороны учителя, ни структурирования лингвистического содержания.

Р. Салаберри представляет несколько модифицированную совокупность приведенных выше модальностей в виде непрерывного континуума: правила \Rightarrow металингвистическая информированность \Rightarrow интенсивная отработка языкового материала \Rightarrow структурированные данные \Rightarrow частотность [14]. При этом наблюдается постепенный переход от полностью эксплицитной подачи материала к совершенно имплицитному усвоению языка учащимися. В первом случае это осознанное, открытое, целенаправленное усвоение знаний, во втором — неосознанное, интуитивное овладение материалом с использованием в обоих видах обучения соответствующих стратегий.

Примечательно, что результаты многочисленных экспериментов, проводившихся с целью выяснения приоритетности использования того или иного подхода, весьма отличны, и, соответственно, делаются разные выводы. Так, в пользу дедуктивного подхода высказываются Г. Сэлигер, Р. Эрлам, К. Чэстен, Ф. Вёдерхоф, Дж. Шерер, М. Вертхеймер, о преимуществе индуктивного подхода говорят К. Хэррон, М. Томаселло, М. Такимото, У. Резерфорд, Ш. Смит, в то время как К. Шэффер не обнаружила существенной разницы между двумя подходами, отметив лишь незначительную тенденцию в пользу индукции.

Подобные расхождения связаны прежде всего с параметрами экспериментов, а также с тем, что хотели получить исследователи в итоге. К примеру, М. Такимото ориентировался на обучение прагматической компетенции с использованием прагматико-лингвистических и социопрагматических источников с опорой на

проблемные задания и упражнения со структурированным содержанием. Участниками эксперимента были люди, набранные по объявлениям в журнале и Интернете, чей родной язык — японский, возраст — от 18 до 40 лет, английский язык они изучали от 5 до 22 лет. Р. Эрлам проводила исследование в средней школе с подростками в возрасте 14 лет в конце второго года обучения французскому языку, целью обучения являлось овладение местоимениями—прямыми дополнениями. Л. Хэррон и М. Томаселло набирали студентов с разных курсов и с разной степенью владения французским языком; в качестве целевых конструкций выступали 10 грамматических структур. Результаты этих исследований были, соответственно, различными. При этом каждый методист справедливо подчеркивал применимость своих выводов именно к данным условиям, стараясь избежать обобщений.

М. Такимото объясняет разницу результатов пятью факторами: ожиданиями, частотностью, особенностями восприятия, уровнем владения, требованиями заданий [21. С. 372], а У. Деку подчеркивает важность переменных величин, представляющих две группы: «индивидуальные переменные» и содержание образования [12. С. 113—114].

Исходя из вышесказанного, Ж. Голлин, к примеру, делает логичный вывод, что «от одного урока к другому и в течение одного и того же занятия учитель может менять подходы» [15. С. 89], используя как индуктивные, так и дедуктивные техники обучения, т.е. речь идет не о противоречии методик, а об их взаимодействии.

Г. Сэлигер отмечает, что «разница между индуктивным и дедуктивным подходом — не в конечном результате, а скорее в средствах достижения этого результата» [20. С. 7], а дедуктивный подход представляется лишь как более короткий путь к достижению цели, и «если результат тождествен как в индуктивной, так и в дедуктивной обучающих стратегиях, первостепенным должен стать вопрос эффективности» [20. С. 7].

Проблема же заключается в том, что считать эффективностью и в каком ракурсе ее рассматривать. Вполне естественно, что в контексте методической парадигмы осмысления оппозиции индукции-дедукции эффективность обучения видится в качестве непреложной истины и точки отсчета, дидактической константы, не подлежащей критике. Это практико-ориентированный, утилитарный взгляд на вещи, ограничивающий горизонты понимания и широту поставленной проблемы. Эффективность метода еще не говорит о безусловной оправданности его применения, например этической.

Если отталкиваться от концепции «скрытого содержания» (или «тайной программы») (Hidden curriculum) в образовании, то мы выходим на нечто большее, чем просто критерий эффективности того или иного подхода. С этической точки зрения имеет смысл говорить о концепте педагогического насилия.

С позиции этической стороны эффективности обучения, цели или средств ее достижения, индуктивный метод — гипотетично более свободный и естественный путь по сравнению с дедуктивным. Целесообразность как подчинение объективированной цели опускает вопрос привития интереса и любви к языку. Дедуктивный подход имеет точку отсчета от нужд учителя, он легче в применении, чем

индуктивный, который ведет отсчет от нужд и интересов ученика и опирается на естественный путь усвоения языка. Формализм и схоластика основываются именно на дедукции.

По-видимому, полностью преодолению педагогического насилия невозможно в той же мере, как недостижим идеал и непреодолима объективация. Не забываем вместе с тем, что несовершенство есть диалектический привод динамики существования и развития сущего. Важен путь преодоления насилия, важно движение в этом направлении. Недаром гуманистическая педагогика выдвинула на передний план именно индуктивный подход как экзистенциальный и антропологически-ориентированный.

В обучении ценен не только результат, но и сам процесс, когда получается, когда интересно, когда важно то, что ты делаешь. Излишняя нацеленность на результат обесценивает значимость процесса. К слову, на рыбалку ходят не только и не столько за уловом, но за самим процессом ловли рыбы, азартом, эмоциями, вдохновением, погружением в особую атмосферу. Так же дело обстоит и с учебным процессом, где имеет значение деятельность сама по себе вне зависимости от получаемого результата, обезличенной объективированной цели, воплощения предвосхищаемого образа. Получается, что сам процесс уже содержит в себе результат.

Примат цели над средствами, сама формула «цель оправдывает средства», мягко говоря, весьма спорны. Речь идет об оппозиции прагматически ориентированного и этически (экзистенциально) ориентированного подходов. Если понимать под школьным образованием процесс социально организованного педагогического насилия (принуждения), то этот подход вполне укладывается в данную парадигму, а если речь идет об экзистенциальном образовании личности, то возникают проблемы в обосновании подобных взглядов.

Эффективность не всегда является показателем и критерием успеха. Интерес, любовь к языку, соотнесенность с личным опытом, включенность в личностные структуры обучаемых — это тот фундамент, на котором зиждется дальнейшее развитие и самообразование личности. Именно поэтому самообразование зачастую более эффективно и результативно во всех смыслах этих слов, так как оно более свободно, индивидуально направлено и соотнесено с личным опытом и мотивацией человека. Ведь во многом задача учителя состоит в том, чтобы показать воспитаннику путь, по которому последний будет идти уже самостоятельно. Безусловно, важна и интенция учителя, его заинтересованность, которая транслируется на воспитанников. Он может работать чисто формально, протянуть время до конца урока или творить, конструировать знание. Личная заинтересованность и вовлеченность обеих сторон снимает противоречие в оппозиции дедуктивного и индуктивного подходов.

Вопрос в том, что мы видим в образовании — функционал или процесс творческого развития личности. На государственном уровне утверждается первое, ведь у государства свои обезличенные статистические цели. Но личность в силу своей изначально данной свободы не может отказаться от собственных целей — субъективированных, экзистенциальных.

«Мы все учились понемногу, чему-нибудь и как-нибудь», — писал А.С. Пушкин. А если бы он учился много, систематично, имели бы мы его гений? Видимая неупорядоченность, хаотичность — это не всегда плохо. Так же, как и наша жизнь состоит из эпизодов, образование тоже в своем роде эпизодично. Упорядоченность восприятия — искусственна, хаотичность — естественна. Но из хаоса рождается логос. Что это, если не путь индукции — от частного к общему?

Подобный ход мыслей соотносится с позицией Л. Ньюмарка и Д.А. Рейбела о возможности обучения иностранному языку взрослых на основе грамматически не структурированных материалов, что видится в качестве единственно возможного процесса освоения языка на уровне его носителей [18. С. 153]. Естественный подход предполагает использование аутентичных источников, реальных лингвистических материалов, рисунков, фотографий, объявлений, этикеток и т.д. И из этого мнимого хаоса появляется конструирующая языковая интуиция, грамматика как внутренняя структура языка.

Избыточный порядок, своего рода насильственный детерминизм — это не всегда хорошо, поскольку является нарушением свободы. С другой стороны, излишняя стихийность и полная неуправляемость также несовместимы с обучающим процессом. Речь может вестись об образовании как самоорганизующейся системе и о конструктивном значении хаоса в формировании этой системы, когда из хаоса возникает «упорядоченная сложность», «единство в многообразии и многообразие в единстве» [5. С. 26]. В контексте синергетики сам обучающийся мыслится как «система обучаемая и самообучающаяся, воспитываемая и самовоспитываемая» [7. С. 33]. При этом «хаотическое состояние системы означает открытость для развития» [1. С. 156]. С.А. Ламзин в этой связи предлагает термин «синергетическая лингводидактика» [6. С. 32].

В основе индуктивного подхода, помимо всего прочего, лежит идея языкового творчества в выведении общего из частного, правил из примеров, создании собственного языкового пространства, приобщение информации к структуре личности, когда мы пропускаем ее через себя и превращаем в знание. Это есть непосредственная имплементация тезиса о творчестве в образовании, творческом подходе в педагогике. С позиций конструктивизма можно сказать, что создается новая языковая реальность. Кирпичики знания становятся домом внутренней структуры языка. Конструктивизм, как одна из теорий развивающего обучения, утверждает, что «...знание не обретается пассивным образом, оно активно конструируется познающим субъектом» [8. С. 16—17], а содержание образования понимается как «самоконструирующаяся система» [10. С. 45].

В «Основах педагогики» (1923) С.И. Гессен отмечал особую важность эпизода в обучении, особенно на ранних этапах, утверждая «мысль, что в преподавании надо исходить не из логически простого и абстрактного, а из практически-конкретного, жизненного и постольку логически сложного» [3. С. 277]. Общие правила слагаются из партикулярного, научная система — из отдельных частей. Задача «эпизодического курса» заключается в том, чтобы «анализом окружающих ученика эпизодов, интересующих его как деятельное существо, довести его до сознания основных элементов, из которых слагаются все эти эпизоды, и той си-

стемы, которая их все в себе объемлет как находящие в ней свое объяснение части» [3. С. 282].

Русский религиозный философ Н.А. Бердяев не случайно предпочитал синтетически-интуитивный метод познания аналитически-рациональному, обосновывая это стремлением к целостности знания во всех его ипостасях. Нельзя отвергать интуицию как глубинное, подсознательное знание, ищущее выход в научных формулировках, ищущее научного обоснования. Эксперименты, как правило, не учитывают целый набор индивидуальных данных. Стремясь к максимальной объективности, они теряют субъективность. А в субъективности как раз и выражается индивидуальность. Поэтому результаты педагогических экспериментов часто бывают условны и конкретно обусловлены в силу разносторонности исследуемых явлений и не всегда в состоянии уловить суть этих явлений, выдавая общие положения на основе ограниченных данных. Поэтому даже простое размышление, не фундированное экспериментальными изысканиями, способно разбить выводы любого эксперимента. Непогрешимость практики как критерия истины упирается в требование многофакторности анализа и получения на этой основе синтетического знания.

Умения задавать вопросы и понимать — эвристические умения. Индуктивный подход обладает огромным развивающим потенциалом, способствует становлению критического мышления. Умение поставить вопрос бывает зачастую важнее его решения, ведь без вопроса не было бы и решения. Мы открываем свою творческую составляющую, находя, таким образом, подлинную человеческую реализацию, свое предназначение сотворчества с Богом (по Н.А. Бердяеву). Творческая инварианта, потребность творить — базовая для человека потребность.

Индукция заставляет думать и искать, дедукция дает готовые факты, в то время как для человека имеет значение его личный опыт, а потому важно личное открытие. «Мышление начинается там, где есть проблемная ситуация», — считал основоположник педагогики прогрессивизма Д. Дьюи. Принцип «открытия», или «самостоятельного добывания знаний путем целеустремленного поиска ответа на поставленную учителем или самими школьниками проблему» [2], признавался ключевым фактором успешности учения: «Главное — помочь овладеть теми “фактами, которые составляют проблему” и, не навязывая внешней логической схемы уму, уже понимающему предмет, уму, который борется, чтобы его понять», дать свободу выдвигать и проверять гипотезы» [2]. «Школа действия» Д. Дьюи выдвигает принцип “learning by doing”, который основан на «делании», опирается на процесс, а не на результат. Важнейшее открытие индивидуальной психологии, на котором должно основываться любое обучение, Дьюи сформулировал следующим образом: «Человеческий мозг не способен к познанию, если он находится в вакууме; факты, предлагаемые для изучения, для запоминания, должны иметь некоторое отношение к предыдущему опыту личности или к ее настоящим нуждам; знание развивается от частного к общему, а не от общего к частному» [4].

Таким образом, решение вопроса о соотношении индуктивного и дедуктивного подходов в обучении иностранному языку должно основываться не только на узко методическом понимании и исключительно прагматическом осмыслении,

но также и на более широком методологическом и философском фоне. Достижения мировой и отечественной педагогики XX в. существенно сместили дидактические акценты с преобладающего доминирования обучающего пути познания от дедукции к индукции, от грамматико-переводного метода к разнообразным коммуникативным и естественным методикам, что особенно ярко проявляется в зарубежной учебной литературе. Что же касается российских учебников по иностранному языку (английскому), в частности для вузов, то еще весьма сильна инерционность традиционной советской школы, в значительной степени оторванной от практики живого применения языка, хотя движение вперед в этом направлении также очевидно. Изучение опыта зарубежных коллег по применению индуктивных и дедуктивных техник показало их крайнюю противоречивость, обусловленную зависимостью от условий и задач экспериментов, что не позволяет дать однозначного ответа относительно эффективности того или иного подхода, а свидетельствует, скорее, в пользу их взаимодополнительности. Кроме того, удалось выяснить, что заданная оппозиция не исчерпывается лишь критерием эффективности, но имеет также когнитивный и этический аспекты. Методологические установки экзистенциальной и критической педагогики, синергетики, конструктивизма, прогрессивизма обосновывают методическое и философско-педагогическое значение индукции как более свободного и естественного подхода, не отвергая при этом дедукцию как неоспоримо значимый вид логического мышления.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Берсирова С.Д. Синергетическая парадигма в обучении иностранному языку в вузе // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2009. № 3. С. 156—161.
- [2] Бим-Бад Б.М. Джон Дьюи как педагог. URL: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=206 (дата обращения — 31.10.15).
- [3] Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. М.: Школа-Пресс, 1995. 448 с.
- [4] Дьюи Д. Индивидуальная психология и воспитание. URL: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=734 (дата обращения — 31.10.15).
- [5] Игнатова В.А. Педагогические аспекты синергетики // Педагогика. 2001. № 8. С. 26—31.
- [6] Ламзин С.А. Синергетика как новая научная парадигма для обучения иностранным языкам // Гуманитарный научный журнал. 2015. № 1 (4). С. 32—34.
- [7] Назарова Т.С., Шаповаленко В.С. «Синергетический синдром» в педагогике // Педагогика. 2001. № 9. С. 25—33.
- [8] Побережный Л. Конструктивизм в теории и практике образования // Экономика образования. № 4. 2010. С. 16—18.
- [9] Пузанов А.П. Педагогический потенциал этики свободы и творчества в философии образования Н.А. Бердяева: монография. Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2014. 162 с.
- [10] Санникова О.В. Конструктивизм в гуманитарном образовании: методологическая перспектива // Вопросы культурологии. 2007. № 7. С. 42—46.
- [11] Фруммин И.Д. Вызов критической педагогики // Вопросы философии. 1998. № 12. С. 55—62.
- [12] Decoo W. The induction-deduction opposition: ambiguities and complexities of the didactic reality // IRAL — International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. 1996. No 34. P. 95—118.

- [13] *Erlam R.* The effects of deductive and inductive instruction on the acquisition of direct object pronouns in French as a second language // *The Modern Language Journal*. 2003. No 87. P. 242—260.
- [14] *Foreign Language Teaching Methods. Grammar / Lesson 3: Inductive Approaches to Teaching Grammar* // Center for Open Educational Resources and Language Learning. The University of Texas at Austin. URL: <https://coerll.utexas.edu/methods/modules/grammar/03/>
- [15] *Gollin J.* Deductive vs. Inductive language learning // *English Language Teaching Journal*. 1998. No 52. P. 88—89.
- [16] *Herron C., Tomasello M.* Acquiring grammatical structures by guided induction // *The French Review*. 1992. No 65. P. 708—718.
- [17] *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Pearson, Fourth edition, 2010.
- [18] *Newmark L., Reibel D.A.* Necessity and sufficiency in language learning // *International Review of Applied Linguistics*. 1968. Vol. 6. No 2. P. 145—164.
- [19] *Richards J.C., Rogers T.S.* Approaches and methods in language teaching. Cambridge University Press, 2001.
- [20] *Seliger H.W.* Inductive method and deductive method in language teaching: A re-examination // *IRAL International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 1975. No 13. P. 1—18.
- [21] *Takimoto M.* The effects of deductive and inductive instruction on the development of language learners' pragmatic competence // *The Modern Language Journal*. 2008. No 92. P. 369—386.

INDUCTIVE AND DEDUCTIVE APPROACHES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

A.P. Puzanov

I.A. Bunin Yelets State University
Kommunarov str., 39, Yelets, Russia, 399770

The article is devoted to the key issue of foreign language teaching — the concept of method — deductive or inductive. The opposition is surveyed and analysed on the basis of foreign research in this field including a spectrum of basic categories and subcategories of the deductive-inductive continuum of explicit and implicit knowledge with all the contradictions, complexity and multi-factor nature of the experimental results. Besides, methodological, philosophic and pedagogical foundations of induction and deduction are considered in the light of achievements of cognitive psychology (L.S. Vygotsky, J. Piaget, J. Bruner), constructivism (E. von Glasersfeld), synergetics (I. Prigozhin, L. Bertalanffy, H. Haken), critical pedagogy (H. Giroux, P. McLaren), “episodic learning” (S.I. Gessen), existential philosophy of education (N.A. Berdyaev), problem-based learning (J. Dewey). The range of questions dealt with are as follows: effectiveness of foreign language teaching as a criterion of learning success; ends and means in the process of education; ethical dependence of foreign language learning, in particular pedagogical coercion; inductive strategies in language creative work, linguistic self-organization, development of critical thinking (the principle of discovery, problem-based tasks).

Methodological analysis of the problem state and ways of its solution showed divergence of opinion that indicates the necessity of multiple evaluation and complementarity of both inductive and deductive approaches under different conditions and for different purposes. At the same time philosophic and

pedagogical view revealed the significance of ethical and motivation factors such as inherent value of learning process, the issue of ends and means in the broad educational context.

Key words: inductive approach, deductive approach, teaching methods, methodology, philosophy of education

REFERENCES

- [1] Bersirova S.D. *Sinergetičeskaja paradigma v obuchenii inostrannomu yazyku v vuze* [Synergetic paradigm in foreign language teaching at a higher educational institution]. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija 3: Pedagogika i psihologija* [Adygeya State University Bulletin, Series 3: Pedagogy and psychology]. 2009, no. 3, pp. 151–161.
- [2] Bim-Bad B.M. Dzhon Džui kak pedagog [John Dewey as a pedagogue]. *Oficialnyj sajt B.M. Bim-Bada* [Official website of B.M. Bim-Bad]. Assesed at: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=206 (date of access — 31.10.15).
- [3] Gessen S.I. *Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnuju filosofiju* [Basics of pedagogy. Introduction to applied philosophy]. Moscow: Shkola-Press, 1995. 448 p.
- [4] Dewey D. Individualnaja psihologija i vospitanie [Individual psychology and education]. *Oficialnyj sajt B.M. Bim-Bada* [Official website of B.M. Bim-Bad]. Assesed at: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=734 (date of access — 31.10.15).
- [5] Ignatova V.A. Pedagogičeskie aspekty sinergetiki [Pedagogical aspects of synergetics]. *Pedagogika* [Pedagogy]. 2001, no. 8, pp. 26–31.
- [6] Lamzin S.A. Sinergetika kak novaja nauchnaja paradigma dlja obuchenija inostrannym jazykam [Synergetics as a new science paradigm for foreign language teaching]. *Gumanitarnyj nauchnyj žurnal* [Humanities research journal]. 2015, no. 1 (4), pp. 32–34.
- [7] Nazarova T.S., Shapovalenko V.S. “Sinergetičeskij sindrom” v pedagogike [Synergetics syndrome in pedagogy]. *Pedagogika* [Pedagogy]. 2001, no. 9, pp. 25–33.
- [8] Poberezhnyj L. Konstruktivizm v teorii i praktike obrazovanija [Constructivism in theory and practice of education]. *Ekonomika obrazovanija* [Economics of Education]. 2010, no. 4, pp. 16–18.
- [9] Puzanov A.P. *Pedagogičeskij potencial jetiki svobody i tvorčestva v filosofii obrazovanija N.A. Berdjaeva* [Pedagogical potential of freedom and creativity ethics in N.A. Berdyaev’s philosophy of education]. Yelets: I.A. Bunin Yelets State University, 2014. 162 p.
- [10] Sannikova O.V. Konstruktivizm v gumanitarnom obrazovanii: metodologičeskaja perspektiva [Constructivism in humanitarian education: methodological perspective]. *Voprosy kulturologii* [Issues of Culturology]. 2007, no. 7, pp. 42–46.
- [11] Frumin I.D. Vyzov kritičeskoj pedagogiki [Challenge of critical pedagogy]. *Voprosy filosofii* [Issues of Philosophy]. 1998, no. 12, pp. 55–62.
- [12] Decoo W. The induction-deduction opposition: ambiguities and complexities of the didactic reality. *IRAL — International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 1996, no. 34, pp. 95–118.
- [13] Erlam R. The effects of deductive and inductive instruction on the acquisition of direct object pronouns in French as a second language. *The Modern Language Journal*. 2003, no. 87, pp. 242–260.
- [14] *Foreign Language Teaching Methods. Grammar / Lesson 3: Inductive Approaches to Teaching Grammar*. Center for Open Educational Resources and Language Learning. The University of Texas at Austin. Assesed at: <https://coerll.utexas.edu/methods/modules/grammar/03/>
- [15] Gollin J. Deductive vs. Inductive language learning. *English Language Teaching Journal*. 1998, no. 52, pp. 88–89.
- [16] Herron C., Tomasello M. Acquiring grammatical structures by guided induction. *The French Review*. 1992, no. 65, pp. 708–718.
- [17] *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Pearson, Fourth edition, 2010.

- [18] Newmark L., Reibel D.A. Necessity and sufficiency in language learning. *International Review of Applied Linguistics*. 1968, vol. 6, no. 2, pp. 145–164.
- [19] Richards J.C., Rogers T.S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press, 2001.
- [20] Seliger H.W. Inductive method and deductive method in language teaching: A re-examination. *IRAL International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 1975, no. 13, pp. 1–18.
- [21] Takimoto M. The effects of deductive and inductive instruction on the development of language learners' pragmatic competence. *The Modern Language Journal*. 2008, no. 92, pp. 369–386.