ISSN 0130-6073

09 • 2021

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ

4 623720 466381

ТЕМА НОМЕРА:
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

НАГЛЯДНЫЕ ПОСОБИЯ ИЗДАТЕЛЬСТВА RELOD
для основной и средней школы, колледжей и вузов

Единство в различии
Unity in Diversity

Серия плакатов Unity in Diversity («Единство в различии») издательства RELOD — *наглядные пособия, представляющие сравнение важнейших исторических и культурных событий в России и Великобритании, а также методические пособия к плакатам с примерами заданий и рекомендациями по организации проектной работы, расширяющей кругозор и развивающей речевые умения.*

Для старшеклассников или студентов колледжей и вузов гуманитарной, технической, экономической направленности

Посмотреть весь ассортимент наглядных пособий издательства RELOD:
shop.relod.ru → Каталог товаров → Учебно-методическая литература, плакаты и сувенирная продукция издательства RELOD → Учебные наглядные пособия | Плакаты RELOD

На правах рекламы

shop.relod.ru | +7 (495) 783-94-10

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ в ШКОЛЕ

№09-2021

Научно-методический журнал
Выходит 12 раз в год
Основан в 1934 году
Учредитель:
ЗАО «РЕЛОД»
Главный редактор:
И.П. Твердохлебова
Ответственный редактор:
С.М. Кащук
Редакционная коллегия:
О.В. Афанасьева, Д.К. Бартош, Н.В. Барышников, С.А. Бурзина, Н.Д. Гальскова, С.М. Кащук, А.А. Колесников, О.М. Корчажкина, Н.Ф. Коряковцева, В.П. Кузовлев, Л.Т. Нечаева, З.Н. Никитенко, В.В. Николаева, И.Ю. Павловская, О.А. Радченко, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев, Е.Г. Тарева, И.П. Твердохлебова, С.Н. Уласевич
Редакторы:
С.И. Капишина, Т.А. Лискина
Корректор:
Е.Л. Эйдинова
Дизайн-макет:
Pozolotin's ArtDesign
Дизайн и верстка:
Дмитрий Балод

Подписано в печать 02.09.21
Формат 170 x 240 1/16.
Бумага офс. №1. Цифровая печать.
Усл.-печ. л. 7,8.
Тираж экз. 1000. Заказ 5060

Адрес редакции:
107045, Москва, Пушкарев пер., д. 17.
Редакция журнала «Иностранные языки в школе».
Тел.: (495)787-17-74 доб. 123
Сайт: www.iyash.ru
E-mail: iyash@relod.ru,
tatyana.liskina@relod.ru

Отпечатано в соответствии с предоставленными материалами в АО «Первая Образцовая типография» Филиал «Чеховский Печатный Двор»
142300, Московская область,
г. Чехов, ул. Полиграфистов, д. 1
Сайт: www.chpd.ru.
E-mail: sales@chpd.ru
Тел. 8(499) 270-73-59

Редакция не несет ответственности за содержание публикуемых рекламных объявлений.
© «Иностранные языки в школе», 2021

ОТ РЕДАКЦИИ

Кащук С.М., Твердохлебова И.П.
Лингводидактические константы в меняющемся контексте современного иноязычного образования 2

ТЕОРИЯ | МЕТОДИКА

Методика

Кащук С.М., Бервьяль Б.
Особенности организации образовательного процесса в эпоху глобальной цифровизации: новые технологические вызовы и связанные с ними особенности обучения цифровых аборигенов 4

Беляева Е.Е., Харитонова И.В.
Мультимедиа как средство обучения иностранным языкам: психолого-педагогический аспект 11

Харитонова И.В., Беляева Е.Е.
Влияние мультимедийных средств обучения на воображение изучающих иностранные языки: философско-дидактический аспект 17

Исаева Т.Е.
Психолого-педагогические особенности использования интерактивных методов обучения иностранному языку в условиях дополняющего обучения 25

Карсанти Т., Козаренко О.М.
Эмоциональный дискомфорт учащихся на занятиях по иностранному языку и поиск путей его устранения с учетом современных реалий 31

ПРАКТИКА | ОПЫТ

Из опыта школы

Чернышов С.В.
Технология развития критического мышления на уроках иностранного языка 41

Назаренко А.Л.
Создание «виртуального обучающегося сообщества» как эффективная стратегия тьюторской поддержки дистанционного онлайн-обучения (опыт применения в курсе The World of Britain) 49

ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

Повышение квалификации

Шамов А.Н.
Подготовка учителя иностранного языка к обучению грамматической стороне речи школьников 57

Консультации

Пирогова Н.Г.
Особенности обучения иностранным языкам учащихся с дислексией 67

В записную книжку учителя

Козаренко О.М.
Особенности восприятия Франции и России русскоязычными студентами 75

Чупрына О.Г., Каменская А.А.
Футболка с текстовым принтом на английском языке как средство выражения культурной идентичности 84

Слово молодым ученым

Таликина Е.Д.
Полимодальность в обучении рецептивным видам речевой деятельности 91

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ КОНСТАНТЫ В МЕНЯЮЩЕМСЯ КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сентябрьский номер журнала, который вы держите в руках, а возможно, читаете с экрана компьютера или мобильного устройства посвящен вопросам современного контекста обучения иностранным языкам. Авторы статей приглашают читателей к разговору о том, как изменился учащийся XXI века, каковы его ожидания, потребности, когнитивные способности. Кто они, школьники и студенты, сидящие в наших классах? С какими трудностями они сталкиваются? Какими преимуществами обладают? Как эффективно организовать современный процесс обучения иностранным языкам?

Интеграция цифровых технологий в систему языкового образования — это уже не перспектива, а реальность, в которую мы вошли стремительно, оказавшись в непростой эпидемиологической ситуации. И, пожалуй, этот процесс был относительно естественным, потому что язык — это средство коммуникации, а цифровая среда на сегодняшний день остается самой доступной средой для общения.

Больше не вызывает сомнений тот факт, что интеграция мультимедиа-технологий в систему языкового образования является эффективной, позволяет интенсифицировать процесс обучения иностранному языку. Однако современному педагогу важно не только знать, что это работает, но и понимать, почему это работает. Овладение родным языком отличается от овладения иностранным наличием реальной действительности. При отсутствии реальной действительности именно мультимедиа помогает соединить слово и понятие, создать полноценную систему понятий иноязычного мира. Нам кажется интересным взгляд авторов **Е. Е. Беляевой**, **И. В. Харитоновой** на закономерность использования мультимедиа-технологий в процессе современного иноязычного образования, которая определяется эволюцией применения технических средств в обучении: от использования на протяжении веков отдельных составляющих мультимедиа (текст, звук, статичное и подвижное изображение) в процессе развития методов лингводидактики до интеграции виртуальной реальности на современном этапе.

В XXI веке процесс обучения расширил свои границы, вышел за рамки учебного класса. Но каким образом можно эффективно сочетать работу в классе с деятельностью в учебном цифровом пространстве? Эта проблема требует дополнительного осмысления, анализа, который предлагают наши авторы **Т. Е. Исаева**, **Т. Карсанти**, **О. М. Козаренко**, **А. Л. Назаренко**.

Наше время характеризуется стремительным развитием технического прогресса. Именно поэтому сегодня в образовании сложилась совершенно уникальная ситуация, когда педагоги, получившие в массе своей профессиональное становление в эпоху аналоговых технологий, должны обучать

поколение рожденных в цифровую эру, так называемых «цифровых аборигенов». Эта ситуация порождает ряд вопросов, требующих детального анализа и поиска педагогических решений, логично вписывающихся в постоянно меняющийся образовательный контекст. Более детально можно поразмышлять на эту тему с нашими авторами **Б. Бервьяль**, **С. М. Кащук**, **С. В. Чернышовым**, **О. Г. Чупрыной**, **А. А. Каменской**.

Раздел «Из опыта повышения квалификации» предлагает нашему читателю рассмотреть традиционные лингводидактические константы обучения грамматической и лексической стороне речи (**А. Н. Шамов**, **Е. Д. Таликина**), равно как учет индивидуальных психолого-педагогических особенностей личности обучаемого (**Н. Г. Пирогова**).

Обратите внимание на цветные страницы номера, где представлены наглядные пособия издательства RELOD для основной и средней школы, колледжей и вузов. Культуроведческие плакаты серии Unity in Diversity задуманы и воплощены как мотивирующий источник творческой деятельности школьников и могут стать оригинальным ресурсом учебно-познавательного и исследовательского проектирования в новом учебном году. Дидактические основы работы с плакатами многофункциональны и на практике помогают реализовать многие общедидактические и методические принципы обучения. Принцип наглядности, например, в его современном звучании раскрывается не только в его иллюстративно-демонстрационной и знаково-символической, но в большей степени в интеллектуально-развивающей и воспитательной функциях. Содержание и иконографика плакатов служат опорой для формирования мыслей, ассоциаций, замыслов высказывания, мотивируют учащихся к совместной деятельности и поиску. Для личностно значимого развития школьника и для формирования проектной культуры современного подростка выработка проектного мышления на уроках иностранного языка сегодня актуальна как никогда.

В сентябре мы начинаем новый учебный год, начинаем его в непростых условиях. Жизнь не перестает ставить перед системой образования сложные задачи. В этом номере мы постарались не только затронуть тематику, связанную с выходом системы образования в цифровое учебное пространство, но и предложить педагогические технологии, гармонично сочетающие проверенные временем лингводидактические константы с возможностями онлайн-обучения.

Сведения об авторах

***Кащук Светлана Михайловна**, доктор пед. наук, заведующий кафедрой иностранных языков факультета государственного управления МГУ имени М. В. Ломоносова.*
E-mail: kashchuk@spa.msu.ru

***Твердохлебова Ирина Петровна**, главный редактор журнала «Иностранные языки в школе», канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой русского и иностранных языков Московского государственного геологоразведочного университета им. Серго Орджоникидзе.*
E-mail: iyash@relod.ru

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ЭПОХУ ГЛОБАЛЬНОЙ ЦИФРОВИЗАЦИИ: НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ВЫЗОВЫ И СВЯЗАННЫЕ С НИМИ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ЦИФРОВЫХ АБОРИГЕНОВ

Аннотация

В статье рассматривается уникальная ситуация в системе образования, когда педагогам аналоговой эпохи приходится обучать поколение, рожденное в эру стремительно развивающейся повсеместной цифровизации. Для эффективной организации образовательного процесса нужно составить четкое представление о том, кто сегодня учится в школе, какое влияние на трансформацию контекста обучения, концепта «знание», когнитивных способностей современных учащихся. Система образования вообще и обучение иностранным языкам находятся в постоянной динамике, отвечая меняющимся запросам общества. Понимание глубинных изменений современного общественного уклада необходимо для адекватного ответа системы образования на вызовы третьего тысячелетия.

Abstract

LEARNING PROCESS ORGANIZATION SPECIFICS FROM GLOBAL DIGITALIZATION PERSPECTIVE: NEW TECHNOLOGICAL CHALLENGES AND LEARNING SPECIFICS OF THE DIGITAL WORLD DWELLERS

The article focuses on the inception of the present situation unique for the general system of education. Teachers born in the world of analogue technologies face students of the new generation born in the world of constantly developing total digitalization. Effective education process organization takes clear understanding of who comes into our classrooms today, what is the impact of digital communication technologies on their learning context transformation, what is seen as the concept of 'knowledge' and what cognitive perception specifics these students are of. Educational system in general, foreign language teaching specifically, are very dynamic in its addressing the changing social demands. Clear understanding of today's social sentiment is vital for the educational system to successfully respond to challenges being brought about by the third millennium.

Ключевые слова

новый контекст обучения, когнитивные способности учащихся, концепт «знание», цифровизация образования

Keywords

new learning context, cognitive perception specifics, concept of 'knowledge', digitalization in education

Sans que nous nous en apercevions,
un nouvel humain est né,
pendant un intervalle bref [1]

M. Serres

[1] Мы пока этого не заметили, но новый человек уже родился, и потребовался для этого очень небольшой временной отрезок (здесь и далее перевод Кащук С.М.)

Технологическое развитие современного общества происходит столь стремительно, что государственные институты не всегда успевают за ним. Система образования в наши дни также не осталась в стороне от того существенного разрыва между миром, где живет подрастающее поколение (которое посещает средние и высшие учебные заведения), и миром, где живут профессионально состоявшиеся люди, возглавляющие государственные институты и работающие в них; это относится и к образовательным учреждениям.

Цель данной статьи — рассмотреть особенности обучения вообще и иностранным языкам в частности современных школьников и студентов, рожденных в эпоху цифровизации и развитых коммуникационных технологий (цифровых аборигенов), их отношения с педагогами, которые родились в аналоговую эру и провели в ней основную часть своей сознательной жизни. На наш взгляд, в образовательной системе XXI века сложилась довольно уникальная ситуация: столь существенного разрыва между учащимися и учителями еще не было в истории развития человечества, поскольку технологические изменения происходили медленнее, чем менялись поколения. Именно поэтому в современных педагогических подходах нужно обязательно принимать во внимание особенности нового поколения *digital natif*.

МИР, В КОТОРОМ ЖИВУТ ЦИФРОВЫЕ АБОРИГЕНЫ

Прежде всего отметим, что нынешние учащиеся живут в **новом политическом и социальном контексте**, в мире расширенного визуального пространства, которое существенно увеличилось с появлением цифровых технологий и позволило «прорубить окно» в безграничный мир практически всей планеты. Физические государственные границы стали более проницаемыми. Мы имеем в виду не только упрощенное пересечение государственных границ (пандемия коронавируса показала, что они все еще могут закрываться, изолируя территории стран и целых континентов), но и возможность путешествовать, общаться с представителями разных стран и культур, получать образование и выстраивать успешную профессиональную траекторию, не вставая из-за экрана компьютера. Поскольку в цифровом пространстве практически нет пограничных линий, нет их и в головах нового поколения, которое с самого рождения привыкло жить, пользуясь полной свободой. Кроме того, у молодежи появилась возможность с самого начала изучать иностранный язык практически в той среде, в которой он будет впоследствии использоваться (в цифровом коммуникационном пространстве — наиболее доступной для общения среде), получать образование на территории единого европейского образовательного дома, реализуя общеевропейский принцип студенческой мобильности, а также выстраивать свою профессиональную деятельность в разных странах. Отметим, что обучение иностранному языку, как и прежде, должно осуществляться в неразрывной связи с изучением национальной культуры и истории. В противном случае, не зная нюансов использования языка его носителями, можно оказаться в ситуации лингвистической опасности « l'insécurité linguistique », то есть быть непонятыми жителями страны изучаемого языка [13]. Чтобы избежать подобной ситуации, необходимо перейти от обучения иностранным языкам к языковому образованию. Для этого целью обучения должен стать сам обучаемый, а не набор компетенций. В результате языкового образования, как отмечает российский ученый-методист Е.И. Пассов, должна быть

сформирована личность *Homo moralis*, то есть человек, способный не просто общаться на иностранном языке, а вести на нем межкультурный диалог, опираясь как на собственные культурные традиции, так и на культурные ценности своего собеседника [1].

Новый **коммуникативный и пространственный контекст** характеризуется постоянным совершенствованием цифровых технологий, позволяющих общаться в любое время из любой точки планеты, подключенной к Сети. Современный французский философ и педагог M. Serres, характеризуя современных учащихся, отмечает: *« Par téléphone cellulaire, ils accèdent à toutes personnes; par GPS, en tous lieux; par la Toile, à tout le savoir: ils hantent donc un espace topologique de voisinages, alors que nous vivions dans un espace métrique, référé par des distances. Ils n'habitent plus le même espace.* » («С помощью мобильного телефона для них становится доступным любой человек, с помощью GPS-навигатора — любое место, с помощью Сети — любое знание: они живут в топологически сближенных местах, тогда как мы — в метрическом пространстве, в котором расстояния имеют значение. Они живут в другом пространственном измерении») [14, с. 15].

Коммуникация в цифровом пространстве стала настолько доступна, что цифровые аборигены все время находятся в активном общении, которое зачастую приводит к зависимости. Эта ситуация оказывает сильное влияние на трансформацию **психологического состояния** современных учащихся. Специалисты отмечают, что новое поколение находится под постоянным психологическим прессингом из-за зависимости от мнения окружающих, добывания денег на новые мобильные телефоны, нехватки времени для общения в Сети: « *manque de temps, d'argent mais surtout elle (la nouvelle génération) se met sur elle-même une pression importante. Parce qu'elle est en contact permanent avec son réseau social, elle se compare en permanence et cela finit par la stresser* » («…им, то есть новому поколению, не хватает времени, денег, но особенно они оказывают сами на себя значительное давление. Это происходит из-за постоянного общения в социальных сетях, когда каждый сравнивает себя с окружающими, что заканчивается стрессом») [15].

Последние исследования в области когнитивной психологии показали, что жизнь частично в цифровом пространстве, чтение с экрана компьютера, создание сообщений двумя большими пальцами, постоянный поиск информации задействуют иные нейронные связи, нежели чтение книг на бумажном носителе и написание текста шариковой ручкой в тетради. Современная генерация способна манипулировать одновременно информацией из разных источников. Когнитивные процессы, связанные с поиском, анализом и передачей информации, происходят у рожденных в эпоху цифровизации иначе, нежели у предыдущих поколений.

КОГНИТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЦИФРОВЫХ АБОРИГЕНОВ

Рассмотрим вопрос смены поколений, чтобы определить, к какому именно из них принадлежат учащиеся, рожденные в эпоху цифровизации. В представленной далее таблице (см. табл. 1) приведен список поколений, имеющих отношение к системе образования (преподают или учатся). Вопросом разделения на поколения групп населения, рожденных в определенный период, впервые озадачился Норман Райдер[2]. Он установил, что для людей характерны общие события, такие как войны, иные крупномасштабные социальные явления, например демократизация компьютерных инструментов (одна из основных

[2] Норман Райдер (Norman B. Ryder) — почетный профессор социологии Принстонского университета США, известный демограф.

характеристик для миллениалов, т.е. поколения Y). Таким образом, каждое поколение характеризуется свойственным ему образом жизни и поведения.

Названия поколений	Годы рождения
Бэби-бумеры (Baby-boomers)	1946-1964
Поколение X/Ксиллениалы (Xillenials)	1965-1980
Поколение Y/Миллениалы (Millénials)	1981-1996
Поколение Z/Центениалы (centennial — столетие)/Поколение iGen (по аналогии с iPhone)/Цифровые аборигены (digital natif)	1997-2010
Поколение α	2010-2025 (предполагаемые)

Табл. 1
Поколения, имеющие отношение к современной системе образования (таблица составлена на основе работ Howe N., Strauss W. [7; 8]; McCrindle M. [11]; Pew Research Centre [12], Jha Amrit [10])

Школьники и студенты третьего тысячелетия, составляющие основу современной системы образования, являются представителями поколений Z и α, рожденных в эпоху цифровых технологий. Что касается «альфов», они пока в самом начале образовательной траектории, и нам еще предстоит разбираться с тем, как их учить, определившись, конечно, сначала с «зетами».

Постоянное присутствие в современной жизни высокотехнологичных гаджетов (телевизоров, компьютеров, смартфонов, планшетов), которые ниже в тексте мы будем просто называть «экранами», вносит значительные изменения в психоаффективное развитие представителей поколений Z и α. Исследования в области когнитивного развития показывают, что раннее использование экранов значительно снижает способность к формированию мысленного образа, к восприятию пространства, к рисованию, к восприятию и продуцированию речи [4; 16]. Воздействие современных гаджетов на когнитивные процессы с самого раннего возраста продолжается практически всю жизнь и способно негативно сказаться в более зрелом жизненном периоде при прохождении, например, профессионального тестирования. Анализ показывает, что проникновение в нашу жизнь сначала экранов телевизоров, затем компьютеров и, наконец, смартфонов значительно снижает результаты тестирования школьников. Так, например, отмечается корреляция между проникновением телевидения практически во все американские семьи и снижением результатов теста *SAT* (Академического оценочного теста), стандартизированного теста при приеме в высшие учебные заведения США. Особенно сильное ухудшение результатов прохождения данного теста отмечается между 1965 и 1980 г. Та же тенденция проявляется и при проведении французскими студентами тестирования *PISA* и *PIRLS*. Так, студентам в 2007 году был предложен диктант 1987 года. Оказалось, что доля студентов, сделавших 15 ошибок и более, увеличилась с 26% (1987 год) до 46% (2007 год) [4, с. 80-92].

В то же время современные учащиеся с легкостью пользуются клавиатурой экрана: они не только быстро пишут всего двумя большими пальцами, но и используют понятные зачастую только им сокращения, идеограммы и эмотиконы. Кроме того, они способны параллельно следить за автоматически подключающимся в процессе написания текста корректором, чтобы избежать ошибок и искажения смысла написанного. Однако изучение процессов когнитивного развития показывает, что процесс написания рукой способствует развитию памяти и благотворно влияет на развитие навыков чтения. В частности, основываясь на проведенных в 2012 году исследованиях, был сделан вывод о том, что во время узнавания буквы у маленьких детей задействуются нейронные процессы, связанные с чтением, только после того, как у ребенка сформируется навык самостоятельного написания этой буквы рукой, без опоры на прописи и уж тем более без использования клавиатуры экрана [10]. Таким образом, письмо рукой оказывает гораздо более положительное влияние

на отдаленные перспективы обучения, чем просто набор текста на экране смартфона или на клавиатуре компьютера.

Становится очевидным, что проведение времени перед экранами (компьютеров, ноутбуков, планшетов, смартфонов) оказывает на детей поколений Z и α гораздо более негативное воздействие, чем считалось до сих пор. Однако целью нашей статьи является не описание угрожающей картины влияния технологического прогресса на развитие современной молодежи, а желание понять происходящие изменения, в том числе и те, которые влияют на когнитивное развитие учащихся третьего тысячелетия, а также связанные с этим неудачи в образовательной области, с тем чтобы предложить новые педагогические подходы, адаптированные к потребностям новых поколений.

Новое поколение больше преуспевает в поиске информации, чем в ее усвоении, сегодняшние учащиеся являются скорее «информационными кочевниками», чем прилежными (в нашем понимании) учениками, которые овладевали знаниями, сидя в классе за партой. Таким был учебный процесс на протяжении веков, что отмечают известные мыслители, педагоги, указывая на необходимость внесения значительных изменений в построение системы обучения: « *La salle d'autrefois est morte, même si encore on ne voit qu'elle, même si on ne sait construire qu'elle… jadis prisonniers, ils se libèrent des chaînes de la Caverne multimillénaire qui les attachaient, immobiles et silencieux, à leur place, bouche cousue…* » («Прежний класс перестал существовать, даже если мы пока еще лицезрим только его, даже если мы пока еще умеем организовывать только его … скованные в прежние времена, они (учащиеся) освобождаются от многовековых пещерных пут, которыми были привязаны к одному месту, вынужденные оставаться неподвижными и молчаливыми…») [15, с. 42].

Сам концепт «знания» изменился коренным образом с появлением безграничного цифрового информационного пространства — «информационной ноосферы», которая доступна простым кликом мышки. На протяжении веков считалось, что человек овладел знанием, если он усвоил его. Однако на наших глазах происходит трансформация этого концепта, и современные ученые овладевают не столько конкретным знанием, сколько умением поиска адекватных источников информации. Полагаем, что современная образовательная система нуждается в обновлении, так как учащиеся, на которых направлены образовательные усилия сегодня, коренным образом отличаются от тех, кто сидел за школьной и университетской партой 20 лет назад. Учителям нужно осознать, что их ученики, как отметил известный французский педагог Луи Порше, думают по-другому: « *Des générations nouvelles pensent des choses nouvelles* » [13]. Этот факт стал еще более очевиден в наши дни. Постоянное использование экранов, повседневное общение в социальных сетях (Facebook, Twitter, Vkontakte, TikTok, YouTube) не могут не спровоцировать перемены в нейронных сетях и, соответственно, изменения когнитивных процессов. Впрочем, обозначенные выше компании этого даже не скрывают. Более того, при разработке своих цифровых продуктов они прибегают к нейромаркетингу, что позволяет задействовать у пользователей те же отделы головного мозга, которые активизируются при употреблении наркотических веществ или во время азартных игр [7]. Приведенные выше факты не могут не отразиться на организации учебного процесса в классе, поскольку педагогу приходится прилагать немалые усилия для привлечения внимания учащихся. Сегодня

происходит настоящая «борьба за время активного внимания» со стороны социальных сетей, с тем чтобы отвлечь пользователей от других видов деятельности. Именно для этого разрабатываются стратегии нейромаркетинга, целью которых является выделение у пользователей дофамина, одного из химических факторов внутреннего подкрепления, который участвует в образовании чувства удовольствия и удовлетворения. Этот элемент является также нейромедиатором, принимающим участие в многочисленных нейрофизиологических и психических процессах, таких как мышление, мотивация, запоминание, чувство удовлетворения во время приема пищи, а также наркотических веществ. Как показали исследования, получение «лайков» под своими фотографиями и публикациями вызывает чувство удовлетворения, которое связано с выделением дофамина [5]. Таким образом, чем больше вы выкладываете информации в социальных сетях, чем больше получаете положительных реакций, тем больше получаете удовольствия, что в дальнейшем приводит к зависимости. Таков механизм функционирования соцсетей, основанных на использовании механизмов головного мозга, вызывающих чувства удовлетворения и удовольствия. По мнению Идриса Аберкана (Idriss Aberkane[3]), в контексте организации процесса обучения можно говорить о настоящей борьбе за внимание и время учащихся поколения цифровых аборигенов. И. Аберкан вывел в своей книге «Освободи свой разум!» уравнение «потока знаний» (*équation le « flux de connaissance »*):

$$\varphi i\,(k) \propto A\,(t)$$

где **φi (k)** — объем знаний в единицу времени, что прямо пропорционально объекту внимания (**A**) и времени (**t**), затраченному на изучение этого объекта внимания [3, с. 114].

[3] Idriss Aberkane — преподаватель французского языка, лектор и эссеист алжирского происхождения, известный своими работами и лекциями по экономике знаний и нейробиологии. В 2016 году он опубликовал книгу под названием «Освободи свой разум!», которая имела большой успех.

С точки зрения организации современного процесса обучения, использование в социальных сетях приемов нейромаркетинга должно подтолкнуть педагогическое сообщество к разработке новых педагогических подходов мотивации учащихся, делающих процесс обучения более привлекательным. Нужно отметить, что современные цифровые технологии позволяют в полной мере решать эту задачу, поскольку «обладают неограниченным дидактическим потенциалом и позволяют создавать эффективное онлайн-пространство для учеников, с одной стороны, и новые условия организации учебно-методической деятельности педагога, с другой стороны» [2].

Обратим внимание еще на один важный, с нашей точки зрения, момент. До настоящего времени овладение знаниями гарантировало уверенность в построении успешной карьеры и самореализации, вследствие чего учащиеся уделяли процессу обучения достаточно времени и внимания. В наши дни наблюдается социальная трансформация общества, когда во главу угла ставится материальное благополучие, каким бы путем оно ни было достигнуто. Так называемая элита общества, часто состоящая из не слишком образованных, но очень хорошо оплачиваемых людей, разрекламированных в медиапространстве, нивелирует важность получения знания и прилагаемых для этого усилий. К сожалению, таков современный социальный и политический контекст, с которым вынуждена сталкиваться система образования. Вот почему вопрос возвращения в общественное сознание реальных ценностей крайне важен. Пандемия коронавируса четко продемонстрировала, что настоящей элитой являются люди, приложившие немало усилий для овладения знаниями (врачи, учителя, профессионалы в других отраслях) и именно поэтому достойные уважения, поскольку способны по-настоящему противостоять глобальным угрозам.

Литература

1. **Пассов Е. И.** Флогистон для образования или компетенции в роли цели. – Елец: МУП «Типография» г. Ельца, 2011. – 94 с.
2. **Титова С. В.** Рефлексия в онлайн-обучении иностранным языкам в школе: подходы, способы, механизмы реализации // Иностр. языки в школе. – 2020. – № 9. – С. 29–37.
3. **Aberkane I.** Libérez votre cerveau! – Paris: Robert Laffont, 2016. – URL: https://www.amazon.fr/Lib%C3%A9rez-votre-cerveau-Idriss-ABERKANE-ebook/dp/B01LOWDVC6 (дата обращения: 29.01.2021)
4. **Desmurget M.** TV Lobotomie, la vérité scientifique sur les effets de la télévision. – Paris: Max Milo éditions, 2011. – 318 p.
5. **Haynes T.** Dopamine, smartphones & you: a battle for your time, Blog of The Harvard University, May 2018 – URL: http://sitn.hms.harvard.edu/flash/2018/dopamine-smartphones-battle-time/(дата обращения: 14.01.2021)
6. **He Q., Turel O., Bechara A.** Brain anatomy alterations associated with Social Networking Site (SNS) addiction. Sci Rep. 2017. – URL: https://www.nature.com/articles/srep45064 (дата обращения: 20.01.2021)
7. **Howe N., Strauss W.** Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069. – New York: William Morrow & Company, 1991.
8. **Howe N. & Strauss W.** Millennials Rising: The Next Generations. – New York: Vintage Books, 2000.
9. **James K. H., Engelhardt L.** The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children. – Trends Neurosci Educ, 2012 December 1 (1): 32–42 pp.
10. **Jha Amrit K.** Understanding Generation Alpha. – OSF Preprints, June 2020. – URL:10.31219/osf. io/d2e8g. (дата обращения: 20.01.2021)
11. **McCrindle M.** The ABC of XYZ: Generational diversity at work. –McCrindle Research Pty Ltd, Cherrybrook, 2008.
12. Pew Research Centre. Defining generations: Where Millennials end and Generation Z begins, 2019. – URL: https://www.pewresearch.org/fact-tank/2019/01/17/where-millennials-end-and-generation-z-begins/(дата обращения: 29.01.2021)
13. **Porcher L.** Le français langue étrangère. Emergence et enseignement d'une discipline. – Paris: Hachette, 1995.
14. **Serres M.** Petite Poucette. – Paris: Le Pommier, 2012.
15. **Vincent P.** La Now Generation est dans votre classe! // Lewebpedagogique, 2018. – URL: http://lewebpedagogique.com/2018/01/12/now-generation/(дата обращения: 14.01.2021)
16. **Winterstein P.** et al. Medienkonsum und Passivrauchen bei Vorschulkindern // Kinder und Jugendarzt. – 2006. – № 37. – Pp. 205–211. – URL: http://kinder-undjugendarzt.de/download/angesagte_beitraege/Medienkonsum_und_Passivrauchen_bei_Vorschulkindern_BS.pdf (дата обращения: 29.01.2021).

Сведения об авторах

***Кащук Светлана Михайловна**, доктор пед. наук, заведующий кафедрой иностранных языков факультета государственного управления МГУ имени М. В. Ломоносова.*
E-mail: kashchuk@spa.msu.ru

***Бервьяль Борис**, магистр биологии и науки о поведении, преподаватель французского языка при Торгово-промышленной палате Франции в Москве, специалист по графике в образовании онлайн образовательного ресурса Akopicto.com.*
E-mail: boris.bervialle@gmail.com

МУЛЬТИМЕДИА КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация

Статья посвящена теоретическому обоснованию необходимости использования мультимедиа в процессе обучения иностранным языкам. Раскрывается сущность мультимедиа как дидактического понятия. Показана детерминированность мультимедиа историческим отбором средств обучения иностранным языкам в специально созданных условиях. Делается вывод о функциональном назначении мультимедиа как источника сигнала, который не может быть распознан без участия методов языка и мышления.

Abstract

MULTIMEDIA AS A MEANS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT

The article deals with the theoretical substantiation of the need to use multimedia in the process of teaching foreign languages. The essence of multimedia as a didactic concept is revealed. Determination of multimedia by the historical selection of means of teaching foreign languages in specially created conditions is demonstrated. The conclusion is made about the functional purpose of multimedia as a source of a signal that cannot be recognized without the participation of the methods of language and thinking.

Ключевые слова

мультимедиа, методы обучения, средства обучения, информация, сигнал, методы языка, методы мышления, первая сигнальная система, вторая сигнальная система, познание

Keywords

multimedia, teaching methods, teaching aids, information, signal, language methods, thinking methods, the first signaling system, the second signaling system, cognition

Ключевыми понятиями, которые соединены в центре данного исследования, являются *мультимедиа* как дидактические средства, *информация*, *язык* и *мышление*. Они будут рассмотрены последовательно с точки зрения формирования личностных качеств человека, а именно его познавательных способностей. Статья не решает научную проблему, а, скорее, обозначает ее и приглашает к дискуссии.

Актуальность проблематики определяется востребованностью теоретической доказательной основы для обоснования необходимости использования мультимедиа в иноязычной подготовке, противоречием между имеющимися экспериментальными данными относительно влияния мультимедиа на повышение качества владения иностранными языками и отсутствием научного

объяснения данных фактов. Это разногласие препятствует пониманию того, какое место занимают мультимедиа в структуре познавательного процесса. Мы постараемся по меньшей мере наметить путь к преодолению обозначенной проблемы. Ведь задача теоретической науки состоит в объяснении эмпирических данных и в поиске ответа на вопрос: «Почему?».

Поэтому цель статьи состоит в том, чтобы определить место мультимедийных средств обучения в системе познавательной деятельности, которая осуществляется в ходе овладения обучающимися иностранным языком и культурой этого языка, для чего предполагается решить следующие задачи:

- раскрыть сущность мультимедиа как дидактического понятия в исторической ретроспективе;
- установить функции мультимедиа в структуре информации;
- продемонстрировать структуру мультимедиа;
- определить дидактический потенциал мультимедиа.

Методологию исследования можно определить так: реализация когнитивного и функционального подходов к изучению содержания и психолого-педагогических характеристик мультимедиа как дидактического понятия.

МУЛЬТИМЕДИА КАК ДИДАКТИЧЕСКОЕ ПОНЯТИЕ

В практике преподавания и изучения иностранных языков широко используются мультимедийные средства. В научной методической и педагогической литературе термин «мультимедиа» ассоциируется с эффективностью результатов образовательной деятельности. Научно доказано положительное влияние новейших достижений техники на формирование личности обучающегося. Следуя рекомендации выдающегося французского философа Рене Декарта (трактат Principia Philosophiae «Первоначала философии», 1644 г.) относительно того, что́ может быть подвергнуто сомнению, мы поставили перед собой задачу при помощи доступной нам методологии научного познания установить, есть ли вообще основания полагать, что мультимедиа как средство обучения благоприятно влияют на становление личности в процессе учебной деятельности.

Логика развития методов обучения иностранным языкам, подробно представленная отечественными авторами Н. И. Гез в соавторстве с Г. М. Фроловой в работе «История зарубежной методики преподавания иностранных языков» [1], А. А. Миролюбовым в монографии «История отечественной методики обучения иностранным языкам» [2] и французским ученым Кристианом Пуреном («Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes») [7] заключается в том, что весь ход отбора источников иноязычных понятий и инокультурных образов, а также способов их предъявления обучающимся соответствует тем компонентам, которыми представлены современные мультимедиа.

История обучения иностранным языкам начинается с момента, когда стали целенаправленно создаваться специальные условия для их изучения, т. е. появились образовательные учреждения. Это не значит, конечно, что до того времени иностранными языками не интересовались. Выдающийся русский этнограф Н. Н. Миклухо-Маклай в своих дневниках так писал об изучении языка папуасов: «Изучение первого папуасского диалекта было сопряжено с большими трудностями, так как не было лица, которое могло бы служить переводчиком. Названия, которые я желал знать, я мог получить только или указывая на предмет, или с помощью жестов, которыми я подражал какому-нибудь

действию. Но эти два метода были часто источниками недоразумений и ошибок» [4]. В описываемый исторический период уже существовало образование, в рамках которого отводилось определенное место изучению неродных языков, но приведенный пример позволяет образно увидеть картину, которая складывалась при овладении иностранными языками до появления школ в цивилизованном мире.

Итак, история обучения иностранным языкам связана с поисками и обоснованием целей обучения неродным языкам, формированием организационных принципов взаимодействия учителя и ученика, нахождением наиболее эффективных способов и приемов овладения иной языковой системой, с попытками определения содержания обучения, с развитием различных концепций по разработке учебников и учебных пособий.

Вместе с тем ретроспективный взгляд заставляет нас задуматься о том, что история обучения иностранным языкам — это далеко не прошлое, а вполне реальное, данное нам в ощущениях настоящее.

Казалось бы, что вошедшее в профессионально-дидактический обиход слово «мультимедиа» олицетворяет новейшие достижения цифровой революции, пришедшие на помощь современному учителю и ученику. Так ли это? А инновационные технологии? Действительно ли они настолько новы? Важный вопрос: изменили ли цифровые способы и приемы среду обучения настолько, что владение иностранным языком перестало быть целью, достижение которой связано с большими затратами физической, умственной и психической энергии как учителя, так и ученика? И наконец, как мультимедиа изменили взаимоотношения этих двух главных субъектов обучения?

В определении мультимедиа, которое выбрано из ряда подобных, мало отличающихся друг от друга, есть ответ на последний вопрос:

> *«Мультимедиа — современные цифровые технологии, дающие возможность совмещать достижения аудиовизуальной техники (тексты, звуки, видеоизображения, графику и т. п.) и обеспечивающие интерактивное взаимодействие пользователя с компьютером» [6].*

Для ученика здесь есть свободная позиция — «пользователь», но то место, которое мог бы занять учитель, теперь принадлежит компьютеру.

Даже внимательно проанализировав данное определение, невозможно понять целесообразность этой технологии. Зачем она нужна? Логически — для интерактивного контакта человека и машины. А для чего это взаимодействие?

Анализ других определений мультимедиа дает примерно такой же результат. И главное, что среди признаков данного понятия нет ни одного, который бы имел хоть какой-то дидактический или когнитивный компонент.

ФУНКЦИИ МУЛЬТИМЕДИА В СТРУКТУРЕ ИНФОРМАЦИИ

Часто мультимедиа рассматриваются как источник или как способ передачи информации. Но ведь что такое информация для субъекта, у которого есть сознание, воля и свобода поведения?

Информация сама по себе феноменологически многофункциональна и возникает из взаимодействия субъекта с окружающим миром. Она формирует, организует, излагает, истолковывает, разъясняет, обучает, воспитывает.

Поэтому информация — объект, расширяющий когнитивную область субъекта, который способствует:

- уменьшению неопределенности ощущения субъектом себя и своего места в объективном мире;
- увеличению количества и связанности познаваемых субъектом элементов мира [5, с. 187–189].

Функционально-дидактический подход к определению информации означает, что ее использование при обучении иностранным языкам должно решать задачи ориентации субъекта в окружающем мире и определения наиболее рациональных форм поведения. В этом состоит ее психосистематическое назначение. Поэтому если трактовать мультимедиа как источник информации, то в системе информации, состоящей из сигналов и методов их преобразования в понятия, а также методов преобразования понятий в сигналы [5, с. 188], мультимедиа выступают лишь сигналом, значение которого без методов преобразования, реализуемых языком и мышлением, не может быть определено и истолковано. Покажем это графически (см. рис. 1).

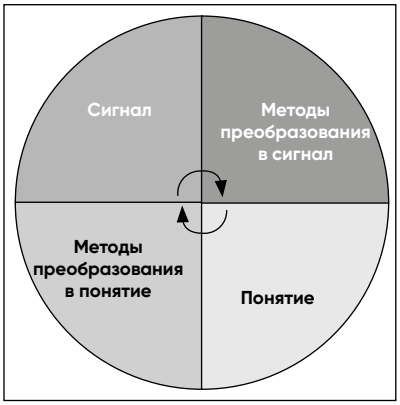


Рис. 1
Мультимедиа в структуре информации

Таким образом, мультимедиа могут рассматриваться как сигнал, который дан человеку в ощущениях. Стараясь избежать софистики в рассуждениях, отметим, что ведь и слово рассматривается как «сигнал сигналов» в физиологии высшей нервной деятельности [3], т. е. как раздражитель условно-рефлекторных связей в головном мозге человека. Однако между этими «сигналами» есть существенная разница. Мультимедиа можно отнести к первой сигнальной системе в силу того, что они представляют собой внешнее воздействие на органы чувств человека и вызывают прямую ассоциацию с объектом действительности. А слово — элемент второй сигнальной системы, связанный с понятием, отражающим окружающий мир в абстрактной отвлеченной форме. Из этого следует, что слово в структуре информации является одновременно и сигналом, и методом преобразования, а мультимедиа — только сигналом, для преобразования которого в понятие необходимо слово.

С одной стороны, функционирование второй сигнальной системы невозможно без первой. С другой стороны, когнитивная и коммуникативная деятельность человека опираются на слово как элемент второй сигнальной системы и основной единицы языка и речи.

Из этого следует, что при овладении речемыслительной деятельностью на иностранном языке взаимодействие двух видов сигналов — мультимедиа и слова — обусловлено физиологически.

Следует, однако, отметить, что мультимедиа существенно отличаются от прямого воздействия внешней среды на человека, вовлеченного в познавательный процесс. Внешняя среда, даже если она состоит из рукотворных объектов, естественным образом целенаправленно или стихийно ощущается человеком и воспринимается во всем своем многообразии без пространственных и временных ограничений на протяжении всей жизни. А мультимедиа — это продукт человеческой деятельности, созданный целенаправленно одним человеком или группой людей для воздействия на определенные органы чувств и представляющий собой объект действительности, ограниченный в пространстве

и во времени. Мультимедиа — это искусственный объект действительности, воспроизводящий фрагмент реальной действительности.

СТРУКТУРА МУЛЬТИМЕДИА

Возвращаясь к вопросу об истории развития методики преподавания иностранных языков, можно сказать, что эволюция ее методов есть движение к мультимедиа как к средству обучения. Из каких компонентов состоят мультимедиа? Их состав определяется нацеленностью на те органы чувств человека, на которые предполагается воздействовать по отдельности или комплексно: зрение, слух, а в настоящее время даже обоняние и осязание. К мультимедийным объектам относят поэтому: текст, изображения, аудио, видео, анимацию. Сегодня пора включить в этот список и виртуальную реальность (см. рис. 2).

Рис. 2
Структура мультимедиа

Мультимедиа могут быть предназначены для одностороннего воздействия на органы чувств человека. В этом случае данные объекты считаются автономными. Если предполагается возможность активной и адекватной реакции источника мультимедиа на действия пользователя, то такие мультимедиа определяются как интерактивные.

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МУЛЬТИМЕДИА.

Текст, изображение, аудио, видео, анимация — это и есть история методов обучения (см. рис. 3). Грамматико-переводный/переводной и лексико-переводной методы предполагали использование в качестве средства обучения текст, натуральный и прямой методы — изображение, аудиолингвальный метод — аудио, аудиовизуальный метод — видео. На каждом последующем этапе развития методов менялось качество и умножалось количество и связанность используемых средств. Текст был основным средством обучения при использовании грамматико-переводного и лексико-переводного методов. Изображение широко применялось при реализации натурального или прямого методов обучения иностранным языкам. На аудиозаписи опирались приверженцы аудиолингвального метода. Видео использовалось в рамках аудиовизуального метода. Все перечисленные методы в настоящее время никуда не исчезли, не перестали быть популярными. Современные «инновационные» подходы не затмили их своим «сиянием». Настоящие мастера своего преподавательского дела не торопятся от них отказаться. Эти методы по-прежнему актуальны, но чаще выступают как комплексный инструмент организации совместной деятельности обучающего и обучающегося.

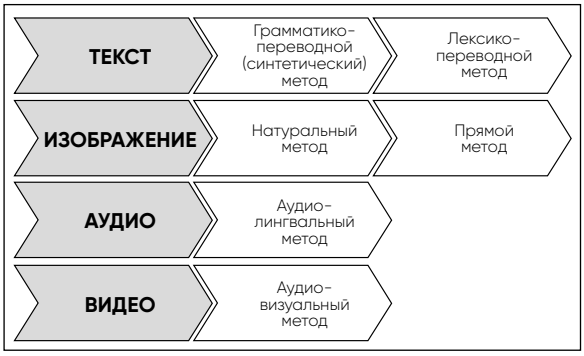


Рис. 3
Эволюция средств и методов обучения

Таким образом, методическая наука, следуя цели добиться успеха в обучении иностранным языкам в специально созданных учебных ситуациях (не в естественных, а в искусственных, что принципиально важно), использовала и продолжает использовать в своей практике в качестве сигналов инновации научно-технического прогресса, без которых формирование системы понятий, опосредованных «сигналом сигналов» — словом, не представляется возможным. Сначала с развитием книгопечатания сигналом был

текст, потом — изображение и реальная действительность, позже — технические средства воспроизведения звука и, наконец, приборы, позволяющие транслировать звук и изображение. Сегодня — это виртуальная реальность, которая дает нам в ощущениях, например, запахи и воздействует на тактильные рецепторы. Поэтому мультимедиа в образовании — это не только реальность, но объективная закономерность. И проблема, связанная с определением роли мультимедиа в организации учебной деятельности изучающих иностранные языки, требует рационального решения. Для этого необходимо установить особенности влияния сигнальной функции мультимедиа на ход познавательных процессов, одним из важнейших механизмов которых является воображение, определяющее способность обучающихся к ориентации и выбору оптимальных способов поведения в иноязычной действительности. Этой научной проблеме будет посвящена следующая статья, темой которой станет рассмотрение с философско-дидактической точки зрения влияния мультимедиа на воображение изучающих иностранный язык.

Литература

1. **Гез Н. И.** История зарубежной методики преподавания иностранных языков: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак-тов иностр. языков высш. пед. учеб. заведений // Н. И. Гез, Г. М. Фролова. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.
2. **Миролюбов А. А.** История отечественной методики обучения иностранным языкам. – М.: СТУПЕНИ ИНФРА-М, 2002. – 448 с.
3. **Павлов И. П.** Проба физиологического понимания симптомологии истерии. – Л.: Изд-во АН СССР, 1932. – 36 с.
4. Русское географическое общество. РУССКИЙ БОГ ОКЕАНИИ, ИЛИ «ЧЕЛОВЕК С ЛУНЫ». [Электронный ресурс] URL: https://www.rgo.ru/ru/article/russkiy-bog-okeanii-ili-chelovek-s-luny (дата обращения 11.05.2021)
5. **Харитонова И. В.** Системный подход к исследованию языка [Электронный ресурс]: Монография/И. В. Харитонова, Д. С. Золотухин, А. А. Матвеева; ФГБОУ ВО МПГУ. – Электронные текстовые данные (2Mb). – Москва: МПГУ, 2018. – 296 с. – Режим доступа: http://elib.mpgu.info/view. php?fDocumentId=9391 (дата обращения 11.05.2021).
6. Oxford Languages https://languages.oup.com/google-dictionary-ru/(дата обращения 11.05.2021).
7. **Puren Ch.** Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes. – Paris: Nathan-CLE International, 1988. – 448 p.

Сведения об авторах

***Беляева Екатерина Евгеньевна**, канд. культурологии, доцент кафедры романских языков им. В. Г. Гака, заместитель директора Института иностранных языков (ФГБОУ ВО «МПГУ»).*
E -mail: ee.belyaeva@mpgu.su

***Харитонова Ирина Викторовна**, доктор философских наук, канд. филологических наук, доцент, заведующий кафедрой романских языков им. В. Г. Гака (ФГБОУ ВО «МПГУ»).*
E-mail: iv.kharitonova@mpgu.su

ВЛИЯНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ НА ВООБРАЖЕНИЕ ИЗУЧАЮЩИХ ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ: ФИЛОСОФСКО-ДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация

Данная статья является второй из двух статей, посвященных теоретическому обоснованию необходимости использования мультимедиа в процессе обучения иностранным языкам. В ней раскрывается сущность воображения как философского и дидактического понятия. Показана значимость образной основы воображения для осуществления обучающимися мыслительного и речевого видов деятельности. Компоненты мультимедиа рассмотрены как источники образов, обеспечивающие функционирование механизма воображения. Предложено предварительное теоретическое обоснование положительного влияния мультимедиа на протекание иноязычного познания инаковой действительности.

Abstract

INFLUENCE OF MULTIMEDIA TEACHING AIDS ON THE IMAGINATION OF FOREIGN LANGUAGE LEARNERS: PHILOSOPHICAL AND DIDACTIC ASPECT

This article is the second of two articles presenting the theoretical substantiation of the need to use multimedia in the process of teaching foreign languages. The essence of imagination as a philosophical and didactic concept is revealed here. The importance of the figurative basis of imagination for the implementation of students' mental and speech activities is shown. The multimedia components are considered as sources of images that provide the functioning of the imagination mechanism. A preliminary theoretical substantiation of the positive influence of multimedia on the course of foreign language cognition of a different reality is proposed.

Ключевые слова

мультимедиа, познание, мышление, воображение, функции воображения, образ, мыслительная деятельность, речевая деятельность, сигнал, опыт

Keywords

multimedia, cognition, thinking, imagination, imagination functions, image, mental activity, speech activity, signal, experience

Основными понятиями, на которые опирается работа, выступают *мультимедиа, воображение, образы, мыслительный и речевой виды деятельности*. Они трактуются с философской и дидактической точек зрения, что позволяет проследить взаимовлияние и взаимообусловленность соответствующих феноменов в ходе обучения иностранному языку. Данная статья, как и предыдущая, — это

не решение поставленной научной проблемы, а исследование, позволяющее находить противоречия и ставить вопросы, которые требуют дальнейшей разработки.

Цель изучения состоит в том, чтобы установить, положительно или отрицательно влияет использование мультимедийных средств обучения на развитие воображения обучающихся в процессе овладения неродным, «чужим» языком и культурой этого языка.

Для достижения данной цели решались следующие задачи:

- описать с философских и дидактических позиций роль воображения в познавательной деятельности вообще и при изучении иностранного языка в частности;
- определить факторы положительного/отрицательного влияния мультимедиа на иноязычную познавательную деятельность.

Методология исследования предполагает сочетание функционального и феноменологического подходов к определению и анализу механизмов взаимодействия мультимедиа и воображения в ходе познавательной деятельности обучающихся, направленной на познание отличной от «своей» инаковой действительности.

Воображение как дидактическое понятие. Говорить о воображении в педагогическом измерении не представляется возможным без учета взглядов выдающегося отечественного психолога Л.С. Выготского. Однако нельзя не принимать во внимание и более широкий научный контекст генезиса этого понятия.

Как и многие другие научные термины, воображение берет начало в античной философии и используется уже Аристотелем, Платоном и его последователем Проклом, позже и Птолемеем для обозначения ингрессии (связующего звена) между чувством и умом (от αϊσθησις и от νόησις – 'от ощущения и от мысли'), мыслительной деятельности, связанной с поиском истины, познанием окружающего мира. Платон трактовал *воображение* как дискурсивно-логический феномен, т.е. как явление мыслительной и речевой природы.

Гносеологическая трактовка воображения получила развитие и в философии Нового времени и, что особенно важно, в связи с рассмотрением умственной и речевой деятельности человека как целого. Воображение рассматривалось как совокупность мыслительных операций (абстрагирования, сопоставления, отождествления, обобщения, соединения чувственного и рационального), находящих отражение в образах и языке [5]. Иммануил Кант отмечал наличие у воображения воссоздающего (репродуктивного) и продуктивного (творческого) свойств, направленных на систематизацию знания. Философ отводил воображению особую роль, считая его важной составляющей представлений как первичной формы мышления. По Г.В. Ф. Гегелю, представление включает три фазы: припоминание, силу воображения и память. В структуре представления воображение выполняет две основные функции: воспроизводящую и ассоциативную. Воспроизводящая функция воображения состоит в воссоздании образов вне чувственного восприятия. Ассоциативная функция определяется философом как отнесение воображением образов друг к другу [5].

Важно, что эти идеи оказали большое влияние на трактовку воображения в психологии и педагогике. Если некоторыми психологами (И. Вунд. Ф. Матвеева,

Э. Мейман, А.Л. Мищенко, Т. Рибо) предпринимались экспериментальные исследования функций воображения с последующим теоретическим осмыслением полученных данных, то Л.С. Выготский, П.П. Блонский и З.М. Истомина изучали проблемы взаимосвязи воображения, памяти и творческого мышления, опирались именно на принятый в философии гносеологический подход, сжато представленный выше.

Приведем некоторые положения учения Л.С. Выготского, значимые для постановки сформулированной в статье научной проблемы. В своей работе «Воображение и творчество в детском возрасте», различая два вида деятельности: воспроизводящий (репродуктивный) и комбинирующий (творческий), психолог относит воображение к комбинирующему виду и дает следующее определение, не отграничивая воображение от фантазии: ***«творческую деятельность, основанную на комбинирующей способности нашего мозга, психология называет воображением или фантазией»*** [2, с. 3]. Л.С. Выготский описывает, как возникает воображение на основе четырех форм его взаимодействия с действительностью. ***Первая форма*** связи воображения с действительностью реализуется между элементами действительности и элементами прежнего опыта человека, из чего следует, что ***воображение опирается на опыт***. ***Вторая форма*** связи воображения с действительностью осуществляется между конечным продуктом воображения и сложным явлением действительности, поэтому, в свою очередь, ***опыт опирается на воображение***. ***Третья форма*** связи воображения с действительностью — это эмоциональная связь:

- всякая эмоция воплощается в образы;
- образы влияют на эмоции.

Четвертая форма связи воображения с действительностью заключается в том, что ***воображение может стать действительностью*** [2, с. 5–15].

Данные положения являются демонстрацией некоторого противоречия, которое характеризует ход мыслей Л.С. Выготского. Возникновение действительности как продукта воображения не позволяет отождествлять воображение с фантазией. Фантазия является продуктом воображения, не имеющим связи с действительностью, характеризующимся невозможными или неправдоподобными соединениями образов в идеальные объекты, которые не могут стать реальными.

Для практики преподавания иностранных языков имеют большое значение следующие положения:

- воображение имеет дискурсивно-логическую природу, что означает его связанность одновременно с мыслительной и речевой деятельностью;
- воображение лежит в основе формирования понятий в ходе мыслительных операций, а понятия, существуя в идеальном воплощении в языке, материализуются в звучащей, графической или жестовой формах речи;
- речевая деятельность на родном или иностранном языках опосредована теми образами, которые создаются, соединяются и разъединяются в нашем воображении и репрезентируются в единицах языка и речи;
- воображение выступает ингрессией (связкой) между важнейшими процессами, обеспечивающими эффективность протекания познавательного процесса, — припоминанием и памятью, что не может не учитываться в ситуациях обучения иностранным языкам;
- воображение тесно связано с действительностью и опирается на опыт, находясь с ним в отношениях взаимообусловленности;
- воображение эмоционально;

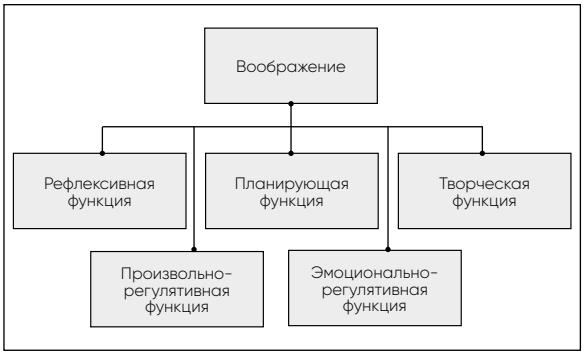


Рис. 1
Функции воображения

- воображаемые объекты и связи между ними могут стать действительностью.

Данные выводы позволяют построить функциональную модель воображения (см. рис. 1), действующую при изучении иностранного языка. Следует учитывать, что воображение обучающегося опирается на опыт, получаемый от восприятия инаковой (неродной) действительности.

Рефлексивная функция – отражение инаковой действительности в образах.

Произвольно-регулятивная функция – произвольная регуляция познания инаковой действительности.

Планирующая функция – планирование деятельности в инаковой действительности.

Эмоционально-регулятивная функция – регулирование эмоциональных состояний в познании инаковой действительности.

Творческая функция – реализация творческих процессов в отношении образов инаковой действительности. Воображение не отражает действительность, а меняет ее.

Обучение иностранным языкам заключается в создании новых образов в воображении обучающегося, поэтому при апелляции к воображению в учебных ситуациях необходимо опираться на знание того, как оно устроено, т. е. на те операции, которые совершаются воображением (см. рис. 2). Эти новые образы ассоциируются с понятиями неродного языка. Понятия, будучи соединенными в сложные понятия, а затем и в высказывания, в свою очередь, демонстрируют связь с «сигналом сигналов» словом и материализуются в иноязычном дискурсе.

Как мы видим, в основе воображения лежит образ, который преобразуется за счет воображения. В ходе познавательной деятельности на родном языке у обучающегося складывается целая система образов. На уровне чувственного познания (при непосредственном воздействии действительности) возникают *сенсорные* (на основе ощущений) и *эмоциональные* (на основе душевных переживаний) образы. На этапе рационального познания формируются *рациональные* образы, представляющие внутреннюю структуру и связи внутри объекта действительности. Именно рациональные образы составляют основу для синтеза и усвоения понятий, имеющих наименования в языке [5, с. 170–175].

Рис. 2
Операции воображения

Познание – это идеальный мыслительный процесс, который осуществляется благодаря различным видам материальной деятельности, определяемым конкретными формами оперирования объектами реальности. Поэтому, как было нами отмечено ранее [5, с. 175], в ходе познания формируются и *целенаправленные* образы действительности, позволяющие

планировать и проектировать ту или иную деятельность, а затем реализовывать ее в действительности (см. рис. 2).

К моменту «погружения» в искусственно созданную (мы не говорим о врожденном билингвизме или изучении иного языка в естественной среде) ситуацию обучения иностранным языкам у обучающегося уже сформирован механизм воображения, оперирующий разными по природе образами: сенсорными, эмоциональными, рациональными и целенаправленными (деятельностными). Большинство объектов действительности нашли свое отображение в воображении, а ассоциативная связь образа со словом является устойчивой. Что же происходит в воображении при изучении иностранного языка?

Иной язык — это отражение иной действительности и иных способов мышления, которые зафиксированы в системе языка. *Опора на операции воображения является предпосылкой для того, чтобы изучение иностранного языка было не усвоением слов и конструкций языка, а усвоением понятий, необходимых для целенаправленного использования в различных видах деятельности.* Для этого, исходя из связанности воображения с действительностью посредством опыта, нужно создать в процессе обучения иную реальность. Поэтому наилучший способ овладения иностранными языками — это нахождение в стране изучаемого языка. Естественная иноязычная среда способствует естественной работе воображения, ведущей к формированию и усвоению инаковых понятий.

Итак, проблема создания иной действительности в системе образов требует использования соответствующего комплекса средств обучения. И, что вполне естественно, речь пойдет о мультимедиа, но уже с совершенно иных позиций: в какой мере они соответствуют потребностям воображения в источниках образов для формирования и усвоения инаковых понятий («чужих» для обучающегося). Рассмотрим все возможности мультимедиа в решении этой задачи, обращая внимание на связанность следующих компонентов: текста, изображения, аудио, анимации, видео.

Текст как источник образов. Прежде чем определить воздействующую на воображение роль текста, приведем высказывание известного кинорежиссера Ридли Скотта: «Лучший в мире кинозал — это мозг, и ты понимаешь это, когда читаешь хорошую книгу» [4]. Книга — это текст, а кинозал мозга — это воображение. В приведенном высказывании отмечается большое влияние текста на воображение. Предназначение текста было определено еще К. Л. Бюлером, который рассматривал текст как «органон». По мнению немецкого психолога и лингвиста, текст выполняет следующие функции:

- репрезентацию, т. е. представление предметов, положений дел и событий (Darstellung),
- экспрессию, т. е. выражение внутреннего состояния, эмоций и отношений адресанта (Ausdruck),
- апелляцию, т. е. обращение адресанта к адресату с целью побуждения его к определенным реакциям (Appell) [1, с. 28].

Опираясь на это авторитетное суждение, мы можем утверждать, что текст выступает источником сенсорных и рациональных (репрезентация), эмоциональных (экспрессия) и целенаправленных (апелляция) образов. Следует учитывать тот факт, что графический текст выполняет свои функции через зрительные ощущения обучающегося, поэтому особенностью сенсорных образов, вызываемых текстом, является их вторичность: они возникают

не из прямого контакта обучающегося с окружающей действительностью, а вызываются в памяти на основе предшествующего опыта и связанных с ним представлений.

Изображение как источник образов. Дидактические функции изображение не может выполнять без текста (звучащего/графического). Изображение используется в ситуации обучения для:

- привлечения внимания обучающегося к тексту и организации готовности к внутреннему видению содержания текста;
- репрезентации конкретных объектов действительности, фактов, событий в системе первичных (за счет зрительных ощущений) и вторичных сенсорных образов, рациональных и целенаправленных образов;
- экспрессии как отражения в сознании обучающегося в виде вторичных эмоциональных образов душевных переживаний автора изображения.

Однако изображение выполняет еще и эстетическую функцию: в сознании обучающегося создаются первичные эмоциональные образы (нравится/не нравится изображение), оказывая положительное влияние на творческий потенциал воображения и на активацию его регулирующей функции, направленной на эмоциональные состояния, возникающие при изучении иностранного языка.

Необходимо отметить, что по своей природе и целенаправленности изображения могут быть разных видов: картина, рисунок, схема, чертеж, фото и т. п. Каждый из них оказывает специфическое влияние на воображение и поэтому должен быть соотнесен с определенными дидактическими задачами. Эта проблема требует отдельного изучения и находится за рамками данной работы.

Аудио как источник образов. Аудио выступает как разновидность текста, доступного обучающемуся не через зрительные, а через слуховые ощущения. В этом плане функции текста и аудио можно отождествить. Воздействие аудио приводит к формированию в воображении сенсорных, рациональных, эмоциональных и целенаправленных образов. Однако сенсорные образы, вызываемые аудио, не все являются вторичными, поскольку одна часть из них обусловлена прямым контактом обучающегося с окружающим миром, а другая часть вызывается в памяти на основе предшествующего опыта и связанных с ним представлений, как и при воздействии графического текста.

Анимация и видео как источники образов. Воздействие анимации и видео на воображение обучающегося заключается в реализации тех же функций, которые выполняют изображение и текст (графический и аудио): функции привлечения внимания и организованной визуализации действительности, репрезентации объектов и событий, экспрессии и апелляции. Однако функциональное сходство анимации и видео не означает их феноменологического тождества. Очевидно, что компьютерная анимация стремится к этому тождеству. Но видео выступает прямой репрезентацией действительности, а анимация (мультипликационная или компьютерная) — это вымышленная реальность, продукт не столько воображения, сколько фантазии.

Характеристика компонентов мультимедиа позволила установить, что функционально они практически идентичны. Это сложилось исторически с развитием технических средств вообще и средств обучения в частности и позволяет им быть объединенными в единое целое в синхронии. Стержневыми составляющими мультимедиа являются два вида текста (звучащий и графический),

потому что они позволяют создавать необходимые для воображения образы. Примечательно, что формой происхождения языка считается его звуковая реализация, поэтому звучащий текст первичен, а графический вторичен. Но в дидактическом отношении графический текст предшествовал звучащему. Так, видимо, проявилось влияние греко-латинской традиции, ведь на этих языках уже никто не говорил.

Если основным видом медиа как дидактического средства является текст, то какова роль других элементов мультимедиа в воздействии на воображение обучающихся? Ключевым понятием здесь выступает опыт. При восприятии графического текста обучающийся зрительно опирается на слово как элемент второй сигнальной системы. Слово вызывает в воображении образы на основе прошлого опыта, полученного в ходе непосредственного наблюдения за объектами окружающего мира при естественном функционировании первой сигнальной системы. Если для познания на родном языке этот механизм является продуктивным, то *при изучении иной действительности*, не данной обучающимся в ощущениях, т.е. в отсутствие сигналов первой сигнальной системы, *воображение лишается источников образов*. В этом случае либо «чужие» образы подменяются «своими», что ведет к интерференции на всех уровнях при изучении иностранного языка, либо возникают «пустоты» во внутреннем видении инаковой действительности. Оба процесса ведут к дезактивации воображения и нарушению познания. Именно поэтому так важны изображения, аудио, анимация и видео. Хоть и опосредованно, но они влияют на «доставку» в систему воображения обучающегося необходимых образов и этим регулируют, в том числе и эмоционально, познавательную деятельность обучающихся.

Подводя промежуточный итог в решении поставленной научной проблемы о взаимодействии мультимедиа и воображения, мы пришли к следующим выводам:

1. В теории и практике обучения иностранным языкам следует отводить особое место воображению, поскольку оно является одним из важнейших познавательных механизмов, за счет которого осуществляется усвоение инаковых понятий.
2. Поскольку мультимедиа и слово относятся, соответственно, к первой и второй сигнальной системам человека, слово в контексте обучения иностранным языкам является одновременно и сигналом, и методом преобразования, а мультимедиа — только сигналом, для преобразования которого в понятие необходимо слово, которое материализовано в звучащем или графическом тексте.
3. В искусственных ситуациях обучения иностранным языкам мультимедиа выступают как источник образов инаковой реальности, опыт восприятия которой у обучающихся отсутствует.
4. Мультимедиа — это комплексное синтетическое средство обучения, включающее сигналы различной природы, воздействующие на органы чувств обучающихся, регулирующие их эмоциональные состояния и активирующие функции воображения, обеспечивающего, в свою очередь, познавательный процесс, направленный на «чужую» действительность.

В заключение необходимо отметить, что результаты проведенного исследования определяются используемым в нем когнитивным подходом к анализу содержания учебной деятельности, которая трактуется не как коммуникативная, а как познавательная активность обучающегося. Данный подход, по убеждению авторов, является базисным для научно обоснованного решения проблем изучения иностранных языков.

Литература

1. **Бюлер К.** Теория языка: Репрезентативная функция языка/Пер. с нем. – М., 1993. – 504 с.
2. **Выготский Л. С.** Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 93 с.
3. **Харитонова И. В., Золотухин Д. С., Матвеева А. А.** Системный подход к исследованию языка: монография. – Москва: МПГУ, 2018. – 296 с. – URL: http://elib.mpgu.info/view.php?fDocumentId=9391 (дата обращения: 11.05.2021).
4. Цитаты известных личностей [Электронный ресурс]. URL: https://ru.citaty.net/tsitaty/640091-ridli-skott-luchshii-v-mire-kinozal-eto-mozg-i-ty-ponimaesh-e/(дата обращения: 10.05.2021).
5. Электронная библиотека ИФ РАН «Новая философская энциклопедия» Воображение [Электронный ресурс]. URL: https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH754ea85445942f65080a75 (дата обращения: 10.05.2021).
6. Энциклопедия эпистемологии и философии науки [Электронный ресурс]. URL: https://epistemology_of_science.academic.ru/(дата обращения: 10.05.2021)

Сведения об авторах

***Харитонова Ирина Викторовна**, доктор философских наук, канд. филологических наук, доцент, заведующий кафедрой романских языков им. В. Г. Гака (ФГБОУ ВО «МПГУ»).*
E-Mail: iv.kharitonova@mpgu.su

***Беляева Екатерина Евгеньевна**, канд. культурологии, доцент кафедры романских языков им. В. Г. Гака, заместитель директора Института иностранных языков (ФГБОУ ВО «МПГУ»).*
E-mail: ee.belyaeva@mpgu.su

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНЯЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация

В период пандемии коронавирусной инфекции COVID-19 российские преподаватели иностранных языков приобрели значительный опыт и новые компетенции по организации процесса в условиях удаленного обучения. В связи с необходимостью сохранения и систематизации этого опыта возникает задача научного обоснования новой организационной формы – дополняющего обучения, которое будет, по всей видимости, внедрено в учебный процесс сразу после возобновления очной формы контактов преподавателей со студентами. В статье рассмотрены различия между дистанционным, удаленным и дополняющим обучением. Проведен анализ психологических и педагогических особенностей, сопровождающих использование интерактивных методов в процессе обучения иностранным языкам. Предложены рекомендации по совершенствованию интерактивной работы со студентами в условиях дополняющего обучения.

Abstract

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF THE USE OF INTERACTIVE METHODS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF COMPLEMENTARY LEARNING

During the COVID-19 coronavirus pandemic, Russian university teachers of foreign languages have gained significant experience and new competencies in organizing the learning process in remote conditions. In order to preserve and systematize this experience, the task of scientifical examination of a new learning form – complementary learning – arises. It will be, most likely, introduced into the educational process immediately after the resumption of face-to-face contact between teachers and students. The article substantiates the differences between distance, remote and complementary learning. The analysis of psychological and pedagogical features accompanying the use of interactive methods in the process of teaching foreign languages is carried out. Recommendations for improving interactive work with students in the context of complementary learning are offered.

Ключевые слова

удаленное обучение, дополняющее обучение, интерактивные методы обучения, иностранный язык, онлайн-обучение

Keywords

remote learning, complementary learning, interactive methods of learning, foreign language, online learning

Все усилия педагогического сообщества сегодня устремлены на завершение периода удаленного обучения, вызванного необходимостью предотвращения заражения коронавирусной инфекцией COVID-19, и на переход к традиционной, очной форме взаимодействия с обучающимися. Однако, суммируя итоги прошедшего года, можно отметить, что за этот сложный период мы получили новые компетенции и методический опыт, которые просто нельзя забывать. Многие методические приемы, приобретенные умения в области информационных технологий (использование на занятиях по иностранным языкам электронных платформ, чатов в социальных сетях, обширных интернет-ресурсов, симуляторов и т. д.) следует перенести в очное обучение, которое поэтому уже никогда не будет тем прежним, что мы привыкли называть традиционным.

Целью нашего исследования является изучение сущности и возможностей нового типа обучения, который возникает по мере возвращения учебных заведений к очной форме занятий, а также педагогических и психологических особенностей использования интерактивных методов обучения иностранным языкам в условиях дополняющего обучения.

В ходе исследования мы собираемся решить следующие задачи:

1. Выявить сущность и различия между дистанционной, удаленной и дополняющей формами организации обучения.
2. Определить психологические и педагогические особенности в поведении педагогов и обучающихся в процессе использования интерактивных методов обучения.
3. Наметить перспективы совершенствования процесса обучения иностранным языкам в техническом вузе на основе использования электронных средств обучения.

Переход на удаленную форму обучения в высших учебных заведениях страны в феврале 2020 г. произошел так внезапно, что ни в тот период, ни после этого в нормативно-правовых документах не была разъяснена сущность удаленного обучения. Однако это представляется весьма важным, поскольку использование терминов «дистанционное» и «удаленное» обучение в качестве синонимичных было бы ошибочно и с юридической, и с педагогической точек зрения, так как они различаются по целям использования, срокам применения, правовым нормам и, соответственно, по размеру оплаты за предоставляемые образовательные услуги.

После полного восстановления очной формы взаимодействия со студентами преподаватели собираются продолжать использовать на своих занятиях и в самостоятельной работе обучающихся возможности электронного обучения и интернет-ресурсов, чему есть подтверждение [2; 5; 7], поэтому мы предлагаем именовать новую организационную форму обучения дополняющим обучением (ДопО, complementary learning), под которым мы понимаем «обучение, формально проводимое в традиционной/очной форме, но дополненное возможностью онлайн- и офлайн-взаимодействия педагогов с обучающимися на добровольной основе в свободное от основной занятости время в виде консультаций по изучаемым дисциплинам и реализуемое на основе широкого спектра ИКТ[1], сетевых, «облачных» и ЭИОС-ресурсов[2]» [2, с. 112]. Отличие ДопО от широко известного в мировом образовании «смешанного обучения» (blended learning) заключается в том, что традиционные контакты преподавателей со студентами расширяются на добровольной основе за счет переноса ряда учебных действий в электронное синхронное или асинхронное взаимодействие. Что же касается «смешанного обучения», то это, как известно,

[1] ИКТ – Информационно-коммуникационные технологии

[2] ЭИОС – Электронная информационно-образовательная среда

определенная форма чередования очных и дистанционных занятий, закрепляемая в подписываемом договоре об оказании образовательных услуг. Ниже (см. табл. 1) приведено сравнение рассматриваемых видов обучения, а также отражен уровень разработанности этих понятий в современных педагогических исследованиях [2].

Табл. 1

Сравнение основных видов обучения в современном образовании

	Дистанционное обучение (ДО)	**Удаленное обучение (УО)**	**Дополняющее обучение (ДопО)**
Определение	ФЗ «Об образовании»: «Передача информации с помощью информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих взаимодействие обучающихся и педагогических работников».	Официального определения не существует. УО (remote learning) — особая организационная форма обучения, введенная как вынужденная мера в период самоизоляции из-за угрозы распространения коронавирусной инфекции, имеющая временный характер и осуществляемая исключительно посредством ЭИОС университетов, облачных платформ и ИКТ без каких-либо личных контактов между преподавателями и обучающимися.	Официального определения не существует. ДопО (complementary learning) — обучение, формально проводимое в традиционной/очной форме, но дополненное возможностью онлайн- и офлайн-взаимодействия педагогов с обучающимися на добровольной основе в свободное от основной занятости время в виде консультаций по изучаемым дисциплинам и реализуемое на основе широкого спектра ИКТ, сетевых, «облачных» и ЭИОС-ресурсов.
Правовые нормы	Недостаточно прописаны. Заменяются перечислением ИТ и ТСО.	Не существуют.	Не существуют.
Финансово-правовая сторона	Дистанционные контакты прописываются при заключении договора между вузом и обучающимися.	Не существует. Временная, экстренная и вынужденная мера.	Не существует. Добровольное соглашение между субъектами в ходе очного обучения.
Длительность	Оговаривается в договоре.	На период пандемии.	По взаимному согласию.
Соотношение онлайн-/офлайн-/очного обучения	Превалируют онлайн- и офлайн-формы контактов.	Только онлайн- и офлайн-контакты.	Очное обучение дополняется синхронным и асинхронным сетевым взаимодействие.

В период удаленного обучения стало ясно, что в результате изменения условий реализации учебного процесса невозможно продолжать вести занятия как раньше, используя хорошо зарекомендовавшие себя методы и приемы обучения. Не только изменились условия передачи информации, но и поменялись очень многие факторы, в своей совокупности образующие педагогическое взаимодействие преподавателей и обучающихся.

Аргументируем данное утверждение через выявление педагогических и психологических особенностей использования интерактивных методов обучения иностранному языку в условиях компьютерного обучения (удаленного или дополняющего).

Как известно, сегодня список интерактивных методов обучения достаточно широк (методы кейсов, проектов, деловые и ролевые игры, симуляции, проблемное обучение, «мозговой штурм» и др.) и они являются весьма популярными в процессе обучения иностранному языку в современном вузе, так как позволяют создавать ситуации, при которых обучающиеся, действительно, становятся активными участниками процесса поиска, переработки

и восприятия информации, а также приобретения опыта решения созданных на основе ее задач [3; 7], что в наибольшей степени соответствует идеям компетентностно-ориентированного образования. Благодаря интерактивным методам появляется возможность одновременно формировать универсальные (коммуникативные, межкультурные, социальные, групповые, лидерские и др.) и профессиональные компетенции студентов [5]; развивать такие личностные и профессиональные качества, как самостоятельность, инициативность, творчество, ответственность за свои поступки и др. [4].

Как педагоги, так и обучающиеся высоко оценивают эффективность интерактивного обучения, обращая внимание на возможность студентов высказать свое мнение, использовать знания, полученные на занятиях по другим дисциплинам, приобрести опыт работы в команде и т. д. [1; 4].

Определяя сущность интерактивных методов обучения, исследователи прежде всего указывают на то, что они нацелены на «широкое взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом, на доминирование активности студентов в процессе обучения» [1, с. 3056], «взаимодействие, диалог, межличностное общение» [4]; на повышение мотивации и активности обучающихся в учебном процессе [3; 4; 7].

Но при переходе на дистантные формы взаимодействия как раз уменьшается возможность обучающихся общаться между собой, потому что большинство используемых электронных платформ не имеют таких технических возможностей, а создание мини-чатов, например, в Microsoft Teams, опять же, происходит по инициативе педагога, который может в любой момент вмешаться в процесс обсуждения или приостановить его.

На основе опроса 25 преподавателей кафедры «Иностранные языки» ФГБОУ ВО «Ростовский государственный университет путей сообщения», проведенного в период марта-июня 2020 г., удалось выявить следующие психологические и педагогические особенности, которые проявились в процессе использования интерактивных методов при компьютерном обучении:

1. Эффективность интерактивного обучения в условиях отсутствия непосредственного «живого» контакта участников ниже, чем при очном обучении, что обусловлено проблемами передачи звука, вынужденными паузами в общении, необходимостью преподавателя вмешиваться в процесс обсуждения и определять пофамильно очередность выступающих.
2. Отсутствие web-камер у многих студентов, а также их нежелание включать изображение во время занятий минимизировало процесс взаимодействия, так как участники не видели друг друга, были лишены возможности улавливать смысл через невербальные сигналы, выражать эмоции, наблюдать за своими товарищами и пр.
3. Перенос интерактивных заданий в самостоятельную домашнюю работу также не показал значительного роста активности, потому что между выполнением кейса или проведением дискуссии, игры и сообщением результатов работы на занятии проходило определенное время, что снижало эмоциональный накал, забывались как ошибки, допущенные студентами, так и их наиболее интересные инициативы.
4. Снижение удовлетворенности учебным процессом как со стороны преподавателей, так и студентов. Это соответствует исследованию И.Э. Соколовской, проведенному в период пандемии [6] и продемонстрировавшему, что только 41% опрошенных обучающихся проявили средние показатели субъективного благополучия, тогда как точно такая же часть — 41% — пока-

зала большую или меньшую степень эмоционального дискомфорта, чему сопутствовали «комплекс неполноценности, боязнь новизны, отсутствие гибкости, мнительность по поводу воображаемых трудностей, беспокойство при отсутствии солидарного окружения» [6, с. 51].

5. Таким образом, мы видим, что, несмотря на высокий потенциал электронного обучения в целом, в процессе изучения иностранных языков прослеживаются достаточно серьезные проблемы, связанные с подрывом основ коммуникативного подхода, предполагающего свободное общение преподавателя с обучающимися и обучающихся между собой, их активности в приобретении нового лингвистического опыта, и нарушение принципов взаимодействия в учебном процессе.

В качестве рекомендаций по совершенствованию интерактивного взаимодействия в условиях дополняющего обучения мы предлагаем следующее:

1) Более тщательно отбирать задания, предлагаемые для использования интерактивных методов обучения, обязательно предусматривать региональный компонент: практика показывает, что студенты с бóльшим интересом включаются в работу, имеющую профессионально ориентированный характер [3]. Например, выполнение кейса «Разработка инфраструктуры туристских дестинаций на Северном Кавказе» вызвала большой интерес у обучающихся, которые в процессе подготовки обращались за советом к преподавателям, ведущим профильные дисциплины, тщательно собирали информацию из интернет-источников о работе предприятий общественного питания, транспорте, гостиницах, предлагаемых экскурсионных маршрутах и т. д.
2) Внедрять элемент соревновательности при выполнении заданий, так как в подобном случае в роли судей сможет выступать не только преподаватель, но и другие студенты, в помощь которым преподавателем разработана схема оценивания работы товарищей (см. табл. 2).

Табл. 2

Примерная схема оценки участия студентов при выполнении интерактивных заданий

	ФИО		
	Петров П. П.	**Сидоров С. С.**	**Волков В. В.**
Лексическая правильность речи, использование проф. терминов	4	5	3
Грамматическая правильность речи	4	4	3
Фонетическая правильность речи	4	5	4
Активность при выполнении задания	5	5	4
Неординарность решений, творческий подход	3	5	4
Использование проф. знаний	4	4	2
Умение взаимодействовать с членами группы	5	3	4
ИТОГО:	29	31	24

3) Объяснить обучающимся цели интерактивного обучения, технологию использования конкретного метода, критерии оценивания участия для повышения их мотивации при выполнении задания, степени осознанности действий, т. е. это означает, что цели должен ставить не преподаватель, а сами студенты. При дополняющем обучении происходит изменение позиции обучающихся (см. рис. 1 и рис. 2).
4) В связи с тем, что в будущем онлайн-обучение будет использоваться как дополнительный ресурс для очного обучения, преподавателям рекомендуется более внимательно учитывать индивиду-

Рис. 1

Восприятие целей обучения при традиционной форме обучения

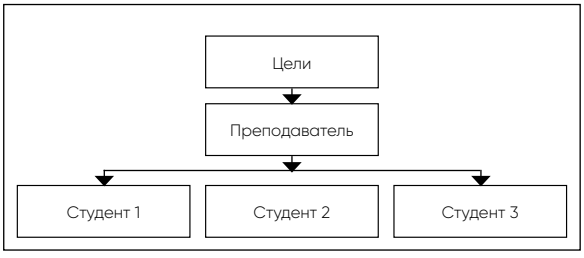
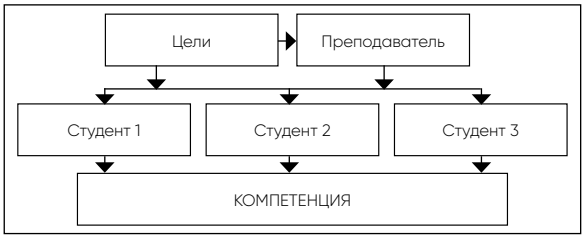


Рис. 2

Восприятие целей обучения при дополняющей форме обучения



альные особенности студентов, например степень их уверенности в себе, стеснительность, мешающую выступать перед аудиторией, потребность в дополнительном времени для изучения или запоминания материала и т. д. Мы поддерживаем точку зрения исследователя из Индонезии Rizqi Husaini, считающего, что онлайн-обучение влияет на разные стороны характера и лингвистические способности обучающихся [7], что дополнение обычных занятий консультациями и выполнением ряда практических заданий на базе электронных платформ может значительно повысить уровень владения иностранным языком обучающихся.

Литература

1. **Глушенкова Е. Б.**, **Хорева Е. Е.** Интерактивные методы обучения иностранным языкам: мнение студентов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 11. – С. 3056–3060. – URL: http://e-koncept.ru/2016/86646. htm.
2. **Исаева Т. Е.**, **Лазарева Л. А.** Организация занятий по иностранным языкам в техническом вузе в условиях дополняющего обучения // Общество: социология, психология, педагогика. — 2020. — №9 (77). — С. 109–114.
3. **Куприянчик Т. В.** Активные и интерактивные методы в контексте профильного обучения иностранному языку // Иностр. языки в школе. – 2020. – № 1. – С. 23–28.
4. **Обсков А. В.**, **Глухий Я. А.** Использование интерактивного обучения иностранному языку в высших учебных заведениях // Современные проблемы науки и образования. — 2014. — №3. — С. 267.
5. **Омельяненко Т. Н.** Мультикомпетентностный подход к обучению иностранному языку в вузе как результат цифровизации // Иностр. языки в школе. – 2020. — № 4. – С. 38–45.
6. **Соколовская И. Э.** Социально-психологические факторы удовлетворенности студентов в условиях цифровизации обучения в период пандемии COVID-19 и самоизоляции // Цифровая социология. — 2020. — Т. 3. – № 2. – С. 46–54. DOI 10.26425/2658-347X-2020-2-46-54
7. **Husaini R.** Student's response in online learning process: A case study of English Education students. JETLe. Vol 2. — No 1. — October 2020. – Pp. 16–22. DOI: 10.18860/jetle. v2i1.10127 (дата обращения: 01.02.2021).

Сведения об авторе

Исаева Татьяна Евгеньевна*, доктор пед. наук, профессор, заведующий кафедрой «Иностранные языки», ФГБОУ ВО «Ростовский государственный университет путей сообщения».*
E-mail: isaeva.te@yandex.ru

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ДИСКОМФОРТ УЧАЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И ПОИСК ПУТЕЙ ЕГО УСТРАНЕНИЯ С УЧЕТОМ СОВРЕМЕННЫХ РЕАЛИЙ

Аннотация

В статье сделана попытка определить виды учебной работы, вызывающие наибольший эмоциональный дискомфорт у студентов, проанализировать формы его проявления и причины возникновения. На основании онлайн-опроса студентов, изучающих иностранный язык, были получены эмпирические данные по воздействию на их эмоциональное состояние различных видов деятельности, выявлены причины возникновения языкового барьера, языковой тревожности и т.д. С учетом широкого применения на современном этапе цифровых технологий в образовании были разработаны педагогические подходы, помогающие преодолеть чувство эмоционального дискомфорта студентов и повысить эффективность их работы.

Abstract

EMOTIONAL STUDENTS' DISCOMFORT IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES AND THE SEARCH FOR APPROACHES TO ELIMINATE IT IN ACCORDANCE WITH MODERN REALITIES

In the research the attempt has been made to identify the types of academic work which cause the greatest emotional discomfort in students, to analyze the forms of its expressions and causes. Based on an online survey of students studying a foreign language, empirical data were obtained concerning the impact of various activities on the emotional state of students, the causes of the language barrier, language anxiety, etc. Taking into account the widespread usage of digital technologies in education at the present stage, pedagogical approaches have been developed in order to help to overcome the feeling of emotional students' discomfort and increase the efficiency of their work.

Ключевые слова

эмоциональный дискомфорт, языковой барьер, новейшие технологии, иностранные языки, иноязычная тревожность

Keywords

emotional discomfort, linguistic barrier, modern technologies, foreign languages, foreign language anxiety

Каждому преподавателю в своей практике приходится сталкиваться со случаями, когда учащиеся в силу тех или иных причин испытывают чувство эмоционального дискомфорта на занятиях по иностранному языку. В последнее время, в связи с массовым переходом на дистанционное обучение, увеличением общей социальной нестабильности, резким изменением образа жизни, эта проблема стала обнаруживать себя еще более остро. Переутомление,

беспокойство, тревожность, страх, усталость — накапливаясь, все эти чувства не могут не отражаться на работоспособности учащегося, следовательно, на эффективности его обучения. Отсутствие реакции со стороны преподавателя на возникающие психологические трудности учащихся способно привести к дезорганизации его образовательной деятельности, полной потере мотивации к учебе и формированию эмоционального неблагополучия личности [9].

На современном этапе языкового образования чрезвычайно важно также принимать во внимание необходимость «виртуальной самоактуализации личности» [5, с. 5], которая включает в себя не только технические и информационные навыки, но и определенные личностные качества.

Постараемся посмотреть на эмоциональное состояние студентов с точки зрения не столько специалистов-психологов, сколько практикующих преподавателей иностранного языка (ИЯ), которым важно понимать психологические проблемы учащихся с тем, чтобы помочь в их преодолении с учетом реалий сегодняшнего дня.

Изучение и анализ эмоционального дискомфорта учащихся на занятиях по иностранному языку позволяют лучше понять причины его возникновения, формы его проявления, узнать мнения самих студентов о путях его устранения. Продуманное использование педагогических стратегий в контексте цифрового обучения может оказать помощь преподавателю в устранении психологического дискомфорта на занятиях по иностранному языку.

Остановимся на ряде психологических терминов, употребляемых в статье. В самом общем восприятии термин «дискомфорт» предполагает «возникновение неприятных субъективных ощущений», вызванных воздействием определенных факторов [11].

Понятие «эмоциональный дискомфорт учащихся» охватывает все их неприятные эмоциональные состояния: тревогу, беспокойство, страх, аффективную напряженность, неуверенность в себе, чрезмерную озабоченность, подавленность, мрачные предчувствия, которые нарушают их обычную деятельность [18].

Термин «иноязычная тревожность» означает «все виды проявления тревожного состояния, возникающего при изучении и применении иноязычной речи» [8]. Ее основными компонентами являются: коммуникативная тревожность (трудности при выражении своих мыслей и целей); «боязнь социальной негативной оценки» и тестовая тревожность (страх за оценку). Некоторыми авторами употребляется термин «языковая тревожность», которая «сопровождается переживанием состояния эмоциональной напряженности в ситуациях изучения иностранного языка» [3].

Согласно исследованиям зарубежных авторов, изучавших перфекционизм учащихся, была выделена такая форма тревожности, как ситуативно-детерминированная. Она связана именно с изучением ИЯ, т. к. этот предмет требует «повышенной значимости самовосприятия и самовыражения» [12].

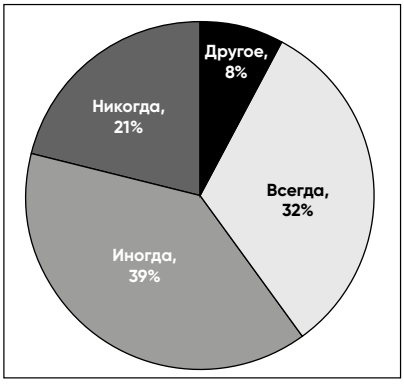
Для выявления степени эмоционального дискомфорта на занятиях по ИЯ был проведен онлайн-опрос студентов различных профилей подготовки в вузах Центрального региона России и Урала. В общей сложности было опрошено 157 студентов.

По результатам исследования было установлено, что 4/5 опрошенных студентов испытывают **эмоциональный дискомфорт** (ЭД) на занятиях по ИЯ. Однако причины, вызывающие такой высокий показатель, могут варьироваться: от внутренних (личностных) до внешних (атмосфера занятия, настроение преподавателя и т. д.).

Многие студенты испытывают чувство языковой тревожности или страха говорения на иностранном языке. При этом треть студентов определяют его как чувство неосознанной тревожности. Каждый второй студент ощущает боязнь допустить ошибку при говорении, и такой же показатель характерен для тех, кто испытывает это чувство перед сокурсниками или боится оказаться в неловкой ситуации. Интересно, что более стрессовым фактором для студентов является опасение оказаться в смешной или неловкой ситуации перед сокурсниками, нежели чем перед преподавателем. Статистически эти показатели отличаются в два с половиной раза (16% и 6% соответственно).

Рис. 1

Ответы студентов на вопрос «Улыбаетесь ли Вы, здороваясь с преподавателем?»



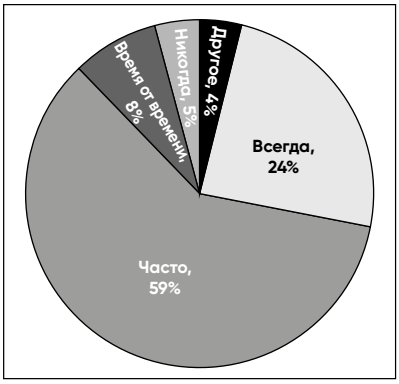
Боязнь возникает также у студентов-перфекционистов, когда страх ошибки начинает доминировать над мотивацией [1], вызывая чувство ситуативно-детерминированной тревожности. В ходе собеседований с такими студентами выяснялось, что у них обнаруживалась очень сильная озабоченность полученной оценкой, если она не соответствовала их ожиданиям; с большим беспокойством они искали способы ее улучшения и постоянно держали на контроле итоговое количество баллов, испытывая при этом напряженность.

Какие признаки проявления чувства страха фиксируют студенты? Согласно статистике, 81% отмечает, что их ответ становится сбивчивым. Примерно равные доли студентов (около 20%) испытывают ощущение духоты, покраснение кожных покровов, дрожь; 2% опрошенных написали, что у них появляются слезы или они начинают плакать. В открытых единичных ответах некоторые студенты указали, что страх никак себя не проявляет во внешних признаках.

При обращении преподавателя к студенту на занятиях по ИЯ чувство волнения возникает у каждого третьего отвечающего. Такое же количество опрошенных испытывает беспокойство при представлении своей точки зрения. Наименее сильной по степени эмоционального воздействия из предложенных ситуаций является проверка домашнего задания.

Рис. 2

Ответы на вопрос «Часто ли улыбаются преподаватели ИЯ на занятиях и в общении?»



Насколько приветливы студенты в общении с преподавателем? Проводя одно из исследований, мы получили данные (см. рис. 1), которые свидетельствуют о том, что только треть опрошенных студентов всегда улыбается преподавателю при приветствии.

По мнению самих студентов, улыбчивость присуща преподавателям иностранного языка (см. рис. 2).

При этом 70% студентов убеждены в том, что занятия с доброжелательным преподавателем более эффективны.

Какой из видов деятельности на занятиях по ИЯ и во внеаудиторной работе вызывает наибольшее волнение? Следует отметить, что термин «волнение» не рассматривается в психологии

как самостоятельная категория и определяется как «первая ступень душевного страха» [10, с. 398] или как «повышенный уровень эмоционального возбуждения» [4]. Обратимся к полученным данным [см. табл. 1].

Уровень воздействия на эмоциональное состояние студента	**Формы учебной работы студента в аудитории**	
I (слабый)	Онлайн-тестирование	2%
	Подготовленный устный ответ на занятии	6%
II (умеренный)	Представление группового проекта	11%
	Письменное тестирование	14%
	Аудирование	16%
III (повышенный)	Пересдача экзамена	22%
	Спонтанный ответ на занятии	32%
	Устный экзамен по иностранному языку	41%
	Внеаудиторные формы работы	
IV (высокий)	Участие во внеаудиторном мероприятии на ИЯ	54%
	Выступление на научной конференции на ИЯ	71%

Табл. 1

Формы работы и уровень их воздействия на эмоциональное состояние студентов при изучении ИЯ

Из анализа таблицы следует, что именно формы внеаудиторной работы, предполагающие высокую степень публичности, вызывают наибольшее волнение у студента. Особенно это относится к студенческим научным конференциям на ИЯ, которые требуют использования компетенций высшего уровня (умения анализировать, аргументировать, сопоставлять и т. д. на ИЯ) или, иными словами, демонстрации иноязычной исследовательской компетенции [6].

Мы попытались уточнить у студентов, как именно они оценили бы свое эмоциональное состояние перед публичным выступлением. Из ответов следует, что 70% испытывают волнение; практически каждый второй — неуверенность в себе и немногим более 45% — страх. При этом чувство страха мешает говорить каждому второму студенту, а у каждого третьего оно проходит сразу после начала выступления. Абсолютный минимум (2%) ответивших на вопросы анкеты чувствуют себя абсолютно комфортно перед большой аудиторией.

Участие в концертах и спектаклях на ИЯ вызывает чувство волнения у каждого второго участника.

Из форм учебной работы, как и следовало ожидать, наибольшее эмоциональное воздействие оказывает устный экзамен, за ним следует ответ без предварительной подготовки на занятии. Наиболее комфортной, с точки зрения эмоционального восприятия, является онлайн-тестирование.

Ориентируясь на абсолютные значения, условно эти формы работы были разделены на 4 группы, которые позволяют увидеть общую картину эмоционального фона студентов с точки зрения появления у них повышенного эмоционального возбуждения.

Если мы сравним показатели, вызывающие чувство эмоционального дискомфорта при публичном выступлении (волнение — 70%, неуверенность, страх ≤ 50%), и показатели, вызывающие положительные эмоции (радость от общения с аудиторией — 5%, уверенность в своих силах — 3%, удовлетворение от проделанной работы — 3%), то увидим, насколько велика разница между ними.

Анализ эмоционального дискомфорта на занятиях по ИЯ позволяет лучше понять причины возникновения языкового барьера у студентов (см. рис. 3) [21].

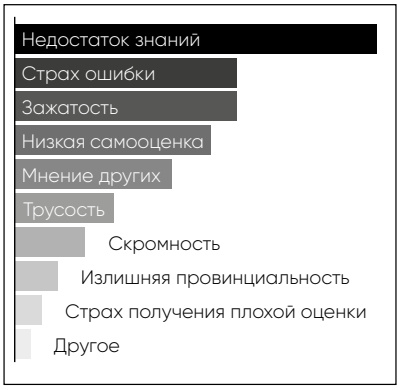


Рис. 3

Ответы студентов на вопрос о причинах возникновения языкового барьера

Если мы абстрагируемся от познавательной/когнитивной составляющей, касающейся недостатка знаний (70%), то увидим достаточно богатый спектр факторов, определяющих эмоциональное состояние студентов и препятствующих их иноязычным высказываниям. Среди последних доминируют зажатость и опасение сделать ошибки (на уровне 40%), затем следуют низкая самооценка и зависимость от мнений других (уровень 30%); далее, при близких абсолютных значениях, идут трусость и скромность (уровень от 10 до 20%); менее чем 10% опрошенных мешает излишнее простодушие и страх получения плохой оценки.

Какими видят студенты пути преодоления языковой тревожности или страха говорения на ИЯ? Абсолютное большинство (73%) полагает, что лучшее знание языка поможет справиться с языковым барьером. Для каждого второго студента решение лежит в плоскости использования ИЯ во внеаудиторных видах деятельности (51%) и применения его в медийном пространстве (46%). Для трети студентов важна поддержка преподавателя, немногие, менее трети, считают, что страх пройдет сам по себе. Для 18% важна поддержка группы.

Какова роль преподавателя в создании эмоционального комфорта на занятиях по ИЯ? Ответы на этот вопрос отражены ниже (см. рис. 4).

Рис. 4

Роль преподавателя в создании эмоционального комфорта на занятии (мнения студентов)

Мы изучили мнения студентов (май 2020 г.) об их эмоциональном состоянии после перехода на дистанционный формат обучения в период пандемии. Треть опрошенных ответили, что испытывают чувство эмоционального спокойствия при дистанционном обучении (ДО), менее 10% написали о повышении интереса к учебе и мотивации, 6% отметили улучшение общения в группе и с преподавателем. В то же время, отмечая недостатки ДО, 33% упомянули повышенную раздражительность, около 60% — недостаток общения с сокурсниками. Среди причин, вызывающих наибольшее беспокойство, 18% опрошенных отметили чувство страха.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ПО УМЕНЬШЕНИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ДИСКОМФОРТА УЧАЩИХСЯ С УЧЕТОМ ОСОБЕННОСТЕЙ РАБОТЫ В ЦИФРОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ

При изучении дисциплины «Иностранный язык» эмоциональный фон имеет особое значение. Л. С. Выготский, развивая концепцию о «зоне ближайшего развития» и подчеркивая роль обучения в процессе когнитивного развития ребенка, говорил о необходимости создания учителем в учебной группе благоприятного психологического климата [2].

Французские исследователи подчеркивают, что в процессе использования мультимедийных технологий в обучении у учащихся формируется чувство сплоченности, повышающее их мотивацию, а следовательно, влияющее на качество усвоения знаний [15; 16].

Для организации общения на ИЯ необходимы определенная степень открытости учащихся, их желание донести до собеседника собственную точку зрения, а порой и отстоять ее. Доверительность общения позволяет преподавателю лучше понять личность учащегося, его позицию, проблемы, трудности, а значит, помочь и правильно его сориентировать.

В то же время, согласно ответам студентов, многие из них испытывают эмоциональный дискомфорт (ЭД) на занятиях по ИЯ. Для создания позитивной эмоциональной обстановки необходимо в каждом конкретном случае понять причины ЭД учащихся и выработать определенный алгоритм с учетом особенностей каждой учебной группы

Данные опроса показывают: поведение преподавателя в большей степени, чем настроение студентов, определяет степень эмоционального комфорта на занятии, что, несомненно, повышает требования к личности и профессионализму преподавателя. Даже такие простые правила поведения, как улыбчивость, шутка, доброжелательность, уже способны снять напряжение и расположить к себе учащихся.

I. Помимо традиционных способов по созданию благоприятной атмосферы общения, принимая во внимание увеличение объема работы в виртуальном пространстве и привязанность молодежи к цифровым носителям, предлагаем несколько несложных педагогических стратегий, которые позволят преподавателю создать более комфортную среду общения с учащимися как при дистанционном обучении, так и в традиционном формате:

1. **Продумать индивидуализированное цифровое общение с каждым из учащихся (чаты, мессенджеры и т. д.).** В случае удаленного обучения это один из путей по преодолению существующей дистанции между преподавателем и учащимся. При очной форме обучения, вне занятий, эта связь наиболее оперативна и привычна в общении. Кроме того, используя ее, учащиеся могут демонстрировать свое эмоциональное состояние через пиктограммы, изображающие эмоции, эмотиконы.
   При удаленной форме обучения обратная связь с учащимся должна быть персонализированной, конструктивной и оперативной.
2. **Быть внимательным к эмоциональному состоянию учащихся на занятиях.** На фоне перегрузок, особенно в условиях дистанта, у некоторых обучающихся происходит обострение хронических заболеваний, что не может не отражаться на их эмоциональном состоянии. Поэтому важно приободрять и успокаивать тех учащихся, которые подвержены стрессовому состоянию и т. п.
   Пример. Уже в начале занятия преподаватель способен уловить настроение учащихся. В том случае, если он замечает проявление усталости, напряжения, обеспокоенности у учащегося, не стоит жалеть нескольких минут для выяснения причин и оказания ему моральной поддержки (особенно при удаленном обучении). Сделать это можно в ситуациях языковой разминки на ИЯ.
3. **Оставаться всегда доброжелательным.** Большие нагрузки (в частности, информационные), усталость вызывают порой у учащихся негативные эмоции, которые в сочетании с размытостью у них восприятия языковых регистров могут повлечь резкие высказывания. В таких ситуациях, особенно в условиях удаленного формата учебы, необходимо выправлять ситуацию, проявляя сдержанность, мудрость и сохраняя

чувство собственного достоинства. Иногда простое переключение внимания позволяет восстановить рабочее равновесие в группе, а беседа с учащимся один на один после занятия помогает понять его проблемы.

4. **Научить, особенно на начальных этапах изучения ИЯ, правильно организовывать свое иноязычное цифровое образовательное пространство** [13, с. 309].
5. **Вселять уверенность в учащихся**, создавая условия, при которых у них возникает чувство успеха, например поощрять цифровое творчество. Результаты исследования показали, что страх, зажатость, низкая самооценка и т. д. являются причинами возникновения языкового барьера. Поэтому слова одобрения за удачную формулировку высказывания на ИЯ в чате, интересный пост, выложенный на страничке языкового сообщества в социальной сети, необычный формат предложенного цифрового проекта — все это будет серьезной эмоциональной поддержкой, позволяющей раскрепостить учащегося.
6. **Повышать самооценку учащихся**, мотивируя их использовать цифровые технологии при обучении ИЯ. Важно организовывать и поощрять любые формы взаимопомощи в этом направлении.
   Пример. Для оказания «цифровой помощи» своим сокурсникам одним из наиболее компетентных в этой области студентов был сделан ряд публикаций на странице франкоязычного сообщества вуза, что способствовало формированию его положительного цифрового имиджа, а следовательно, повысило самооценку.
7. **Учить рационально использовать свое рабочее время**, объяснять необходимость соблюдения режима сна и бодрствования для поддержания нормальной работоспособности.
   Пример. Если вы видите, что задание отправлено студентом в три часа утра, это уже серьезный повод для разговора об эффективности его работы и соблюдении режима.
8. **Научить учащихся при планировании своей работы разделять ближние и дальние цели, отдавая приоритет первым.**
9. **Не забывать о чувстве юмора в ситуациях эмоциональной напряженности в группе.** По результатам исследования, студенты шутят на занятии в три раза больше, чем преподаватели.
10. **Использовать цифровые технологии для индивидуализации форм обучения.** *Пример.* Применение цифровых образовательных платформ с тематической подборкой интерактивных заданий позволяет преподавателю сориентировать учащихся на самостоятельную работу по повторению, например, той темы, которая вызывает у них на данный момент наибольшие затруднения.
11. **Разбивать большие проекты с использованием технологий на фрагменты, ставя посильные задачи перед учащимися**, чтобы их выполнение вызывало чувство удовлетворения.
12. **Максимально приближать содержание проектов с использованием цифровых технологий либо к будущей сфере деятельности обучаемого, либо к его повседневной жизни.** Оно должно пробуждать любознательность или развивать критическое мышление. Это поможет студентам чувствовать себя увереннее и в их будущей профессиональной деятельности, и в обычных житейских ситуациях.
13. **Обеспечивать быструю обратную связь** при реализации любого проекта с привлечением цифровых технологий, что в значительной степени будет способствовать формированию чувства успешности учащихся.

14. **Всегда отмечать личный вклад каждого студента** по окончании работы над совместным цифровым проектом и оценивать результаты его деятельности.
15. **Раскрывать учащимся новые возможности последних достижений в области цифровизации образования**, стимулируя тем самым их заинтересованность в обучении (при обязательном соблюдении педагогических стратегий по их сопровождению).

II. Для преодоления страха публичного выступления на научной конференции на иностранном языке необходимо последовательно формировать иноязычную исследовательскую компетенцию [6] и создавать различные ситуации языкового общения, предусматривающие как постепенное увеличение степени публичности (выступление в группе – секции – потоке – пленарном заседании), так и усложнение формы выступления (от монологического высказывания до участия в полемике).

III. Полученные данные свидетельствуют, что студенты испытывают страх говорения на ИЯ перед своими сокурсниками. Согласно зарубежным исследованиям [17], чувство единения как потребность контакта с другими участниками является важным фактором мотивации (в нашем случае – побуждением к иноязычному высказыванию), т. к. в его основе лежит ощущение поддержки и взаимопомощи. С этой точки зрения, для формирования атмосферы сотрудничества возможны следующие направления работы преподавателя:

1. **Организация цифрового общения на ИЯ в чатах и социальных сетях** [7].
2. **Использование цифровых технологий для совместной работы в цифровом пространстве**, например, по созданию видео на ИЯ, использованию коллаборативного письма и т. д.
3. **Развитие форм командной работы и сотрудничества между учащимися**, когда, например, действия двух команд работают на общий результат.
4) **Максимальное поощрение иноязычного участия** в различных формах совместного общения на ИЯ в цифровом пространстве.
5. **Планирование форм работы, способных заинтересовать всех учащихся.**
6. **Выбор форм работы с использованием цифровых технологий, в ходе выполнения которой учащиеся смогли бы лучше узнать друг друга.**
7. **Создание ситуаций здорового соперничества** при выполнении заданий с привлечением технологий, но без жесткой соревновательности.
8. **Создание ситуаций творческого общения учащихся в цифровом пространстве.**
9. **Сплочение учащихся путем совместного их участия в создании планетарного знания**, например используя Twitter или предлагая им стать авторами публикаций в Википедии.
10. **Организация форм взаимопомощи учащихся как на занятиях, так и во внеаудиторной работе на ИЯ.**

Новый контекст обучения, в котором цифровые технологии становятся важными инструментами образовательного процесса, не умаляет значения эмоционального комфорта образовательной среды. Ее открытость, доверительность, сопричастность, чувство взаимопомощи и поддержки должны противостоять таким эмоциональным состояниям, которые подавляют

индивидуальное самовыражение и ограничивают возможности эффективной работы. Изучение эмоциональных состояний в цифровом образовательном пространстве требует особого внимания и исследователей, и преподавателей.

Литература

1. **Антинескул О.Л., Шевелева М.С.** Перфекционизм в преподавании и изучении иностранных языков // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2017. – №2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/perfektsionizm-v-prepodavanii-i-izuchenii-inostrannyh-yazykov (дата обращения: 24.01.2021).
2. **Выготский Л.С.** Педагогическая психология – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
3. Дальбергенова Л.Е., Ахметова А.Ж. Проблема психологических трудностей в обучении иностранным языкам // Проблемы педагогики. – 2019. – №3 (42). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problema-psihilogicheskih-trudnostey-v-obuchenii-innostrannym-yazykam (дата обращения: 24.01.2021).
4. **Ильин Е.П.** Эмоции и чувства. URL: https://www.psychologos.ru/articles/view/harakteristika-razlichnyh-emociy-e. p.-ilin (дата обращения: 24.01.2021).
5. **Кащук С.М.** Теоретико-прагматические основы модели формирования учителя французского языка с использованием мультимедиа технологий. – М.: изд-во МГУ, 2018. – 271 с.
6. **Козаренко О.М.** Иноязычная исследовательская компетенция: особенности содержания и формирования. // Сборник: Теория и практика обучения иностранным языкам в неязыковом вузе: традиции, инновации, перспективы. – М.: Финансовый ун-т, 2014. – С. 140–151.
7. **Козаренко О.М.** Организация обучающего цифрового общения на иностранном языке в социальной сети Facebook и чатах // Теория и практика обучения иностранным языкам и культурам: достижения, проблемы, перспективы (коллективная монография). – ПГУ, 2020. – С. 21–40.

8. **Перевозчикова В. Н.** Психологические условия развития мотивации иноязычной речевой деятельности студентов: дис. канд. психол. наук: 19.00.07.: защищена 19.05.05./Перевозчикова В. Н. – Курск, 2005. – 163 с.
9. **Тамбовцева Е. В.** Причины и способы элиминации эмоционального дискомфорта педагогов ДОУ // Вестник экспериментального образования. – 2016. – № 5 (8). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/prichiny-i-sposoby-eliminatsii-emotsionalnogo-diskomforta-pedagogov-dou (дата обращения: 21.01.2021).
10. **Ушинский К. Д.** Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. Том 1. Теоретические проблемы педагогики – М.: Педагогика, 1974. – 584 с. URL: http://www.biblioclub.ru/index. php?page=book&id=87496. (дата обращения: 20.01.2021).
11. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике. https:// psychology_pedagogy.academic.ru
12. **Horwitz E. K., Horwitz M. B., Cope J. A**. Foreign language classroom anxiety // The Modern Language Journal. – 1986. – Vol. 70. – № 2. – Pp. 125–132.
13. **Karsenti T., Kozarenko O. M., Victoria S. A.** Integration of ICT into teaching French as a foreign language in terms of francophonie [s'inserer dans le monde francophone du numerique durant les cours de fle] // XLinguae. European Scientific Language Journal. – 2020. – № 13_01_22. – P. 292–313.
14. **Kozarenko O. M., Starostenko A. S.** The reasons and features for a language barrier among students in the process of learning a second foreign language. In functional aspects of intercultural communication. Translation and interpreting issues. Proceedings. – Moscow, 2020. – Volume 7. – P. 546–555. DOI: 10.22363/2686-8199-2020-7-546-555 (дата обращения: 24.05.2021).
15. **Legros D., Crinon J.** Psychologie des apprentissage et multimédia. Paris: Armand Colin/VUEF, 2002. – 228 p.
16. **Mercier C.** Formation à distance et bien-être des étudiants. Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire. 17 (3), 2020. – № 17 (3). – P. 103–116. DOI: https:// doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n3–12 (дата обращения: 30.06.2021).
17. **Richard M. Ryan & Cynthia L. Powelson.** Autonomy and Relatedness as Fundamental to Motivation and Education // The Journal of Experimental Education. – 1991. – 60 p.
18. **Rogers, Carl R., and Rosalind F. Dymond**, eds. Psychotherapy and Personality Change: Coordinated Research Studies in the Client-Centered Approach. Chicago: University of Chicago Press, 1978. — 457 p.

Сведения об авторах

***Тьерри Карсанти**, профессор, заведующий кафедрой научных исследований Канады в области информационно-коммуникативных технологий в образовании, педагогический факультет Университета Монреаля.*
E-mail: therry.karsenti@umonreal.ca

***Козаренко Ольга Михайловна**, кандидат географических наук, доцент кафедры теории и практики иностранных языков, Российский университет дружбы народов.*
E-mail: kozarenko-om@rudn.university

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация

В статье раскрывается содержание понятия «критическое мышление» применительно к обучению иностранным языкам. Дается развернутая характеристика технологии развития критического мышления в единстве составляющих ее этапов: вызов, осмысление, рефлексия. Приводятся приемы обучения, которые могут быть использованы при реализации данной технологии. Указываются объекты контроля.

Abstract

TECHNOLOGY FOR DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS

This article reveals the content of the concept of 'critical thinking' in relation to foreign language teaching; gives a detailed description of the technology for developing critical thinking in the unity of its constituent stages: evocation, realization of meaning, reflection; provides teaching techniques that can be used in the implementation of this technology; indicates the objects of control.

Ключевые слова

технологический подход к обучению иностранным языкам, педагогическая технология, технология обучения, методика обучения иностранным языкам, критическое мышление, технология развития критического мышления

Keywords

technological approach to teaching foreign languages, pedagogical technology, learning technology, methods of foreign language teaching, critical thinking, technology for development of critical thinking in foreign language lessons

Иностранный язык, с одной стороны, становится средством получения информации, с другой стороны, с его помощью осуществляется коммуникация, т.е. ее обмен. Однако об эффективной коммуникации можно говорить лишь в том случае, если человек ее правильно и адекватно воспринял. Обеспечить адекватность транслирования информации возможно только при критическом осмыслении ее содержания.

В данной связи одной из главных задач, стоящих перед иноязычным образованием на всех образовательных уровнях, выступает развитие критического мышления обучающихся.

Критическое мышление представляет собой мыслительный процесс рассмотрения разнообразных идей, мнений, суждений с различных точек зрения с целью формирования объективного взгляда на ту или иную проблему [8, с. 265].

Этот процесс предполагает соотнесение внешней информации с имеющимися у человека знаниями, выработку решений о необходимости дополнить что-то или опровергнуть.

Р. У. Поль полагает, что критическое мышление состоит в том, чтобы размышлять над своими верованиями и поведением; делать предположения недвусмысленными, критически анализировать их и, когда они ложны, переставать их делать; оценивать как себя, так и других с одинаковых позиций; рассматривать каждый релевантный факт и делать умозаключения, согласуя их с очевидностью; а также слушать внимательно и непредубежденно тех, с кем мы не согласны [12].

Важно отметить, что критическое мышление предполагает также саму оценку мыслительных процессов при принятии тех или иных решений (метакогнитивный уровень процесса познания).

Н. Ю. Туласынова, раскрывая содержание рассматриваемого понятия, указывает, что «критическое мышление — это сложное интегративное качество личности, совокупность мотивационного, познавательного, деятельностного, рефлексивного компонентов, обеспечивающих процессы его самопознания, самообразования, самореализации» [6, с. 8].

Д. Ф. Халпер приводит многочисленные данные по США и другим странам мира, доказывающие общее падение уровня критической обработки материала, слабую способность учащихся к аналитической познавательной деятельности на фоне стремительного расширения информационного поля [9].

При этом психолог указывает, что образование, рассчитанное на перспективу, должно строиться на основе следующих базовых умений: умении быстро ориентироваться в стремительно растущем потоке информации и находить нужное и умении осмыслить и применить полученную информацию [9, с. 22].

Характеристиками развитого критического мышления у учащихся на уроках иностранного языка выступают:

1. *Готовность к планированию*, предполагающая умения самостоятельно ставить цели и задачи, последовательно и логично идти к достижению результата, строить прогнозы.
2. *Гибкость*, проявляющаяся в умениях воспринимать мысли и идеи других людей, слушать и слышать собеседника в процессе общения, проявлять эмпатию и открытость для других мнений.
3. *Настойчивость*, реализующаяся в умениях отстаивать свою точку зрения, приводить аргументы «за» и «против», убеждать собеседника.
4. *Готовность исправлять свои ошибки*, предполагающая умения признать свою неправоту, согласиться с объективными данными, скорректировать результаты своей учебной деятельности.
5. *Осознание*, раскрывающееся в умениях следить за своими речевыми поступками и корректировать их в процессе коммуникации, контролировать свои мысли и направлять их в русло конструктивного диалога, строить логические выводы, давать объективную оценку своим речевым действиям и поступкам.
6. *Поиск компромиссных решений*, заключающийся в умениях искать и находить точки соприкосновения с разными людьми в процессе общения, делать акцент не на различиях, а на общих чертах для достижения совместных целей и задач, устанавливать множественные связи между

объектами и явлениями окружающей действительности, находить компромиссы в процессе общения.

Формированию данных базовых умений служит педагогическая технология развития критического мышления, впервые представленная в программе «Развитие критического мышления через чтение и письмо» в 1997 году. Она была разработана при участии американских ученых-педагогов Дж. Стила, К. Мередиса, Ч. Темпла, которые проводили свои исследования, основываясь на трудах Л.С. Выготского, Ж. Пиаже и Дж. Дьюи.

Исходя из содержания понятия «критическое мышление», **технологию развития критического мышления в обучении иностранным языкам можно определить как «спланированный и организованный процесс активного восприятия, анализа, синтеза, оценки и интерпретации иноязычной информации, собранной с помощью наблюдения, собственного речевого опыта, рефлексии и коммуникации»** [8, с. 265].

Е.В. Воевода предлагает рассматривать данную технологию не просто как педагогический механизм, а как некую философию и идеологию, обеспечивающую формирование учащимся широкого взгляда на мир и свое место в нем [1].

Е.Ю. Грудзинская отмечает главную особенность технологии развития критического мышления — «изменение ролей ученика и учителя в учебном процессе: учитель руководит процессом обучения, но не навязывает свою, единственно правильную точку зрения. Ученик имеет право на ошибку, неправильный ответ. Важно предоставить ему достаточно информации, чтобы он либо самостоятельно, либо в процессе обсуждения вопроса пришел к осмысленному выводу» [2, с. 184].

В основе технологии критического мышления лежит трехфазовая структура урока: 1) **вызов**; 2) **осмысление**; 3) **рефлексия** [4; 5].

Данная базовая модель в содержании рассматриваемой технологии позволяет учителю и учащимся совместно продвигаться от постановки целей к результатам обучения, углубляясь в содержание представленной иноязычной информации, оценивая имеющиеся пробелы в знаниях у обучающихся и корректируя их индивидуальную картину мира в соответствии с иноязычной картиной мира [10].

Остановимся более подробно на каждой из стадий рассматриваемой технологии. **Фаза вызова** (*Evocation stage*). На этом этапе происходят актуализация имеющихся у учащихся знаний об иноязычной действительности, пробуждение у них интереса к новой теме, постановка собственных целей обучения. Важно, чтобы на фазе вызова каждый обучающийся смог принять участие в групповой и индивидуальной работе. Немаловажным аспектом является систематизация всей информации, которая появляется в результате свободных высказываний учащихся. Преподавателю необходимо выслушать все точки зрения, поскольку любое мнение учащегося ценно.

На стадии вызова осуществляется важнейшая функция технологии развития критического мышления — обучающиеся с помощью вопросов и предположений самостоятельно формулируют для себя значимые цели изучения нового языкового и речевого материала [3].

При грамотной и правильной организации работы на этом этапе у учащихся возникает устойчивый познавательно-коммуникативный мотив к получению новой информации об иноязычной действительности и ее применению в разнообразных ситуациях общения. Деятельность учителя направлена на актуализацию жизненного опыта учащихся, активизацию их речевой деятельности, организацию бесконфликтного обмена мнениями обучающихся в парах, группах, мотивацию к иноязычному общению.

Традиционно на стадии вызова используются такие приемы обучения, как составление списка известной информации, систематизация материала, верные и неверные утверждения, перепутанные логические цепочки и др.

Особо эффективным считается использование приема «тонких» и «толстых» вопросов, который позволяет решить две задачи одновременно: извлечение имеющейся информации и развитие навыков составления вопросительных предложений.

Для реализации данного приема используется специальная таблица. Она позволяет учащимся сформулировать для себя цели изучения заданной темы, интересные вопросы, служащие достижению поставленных задач, а также осознать имеющиеся пробелы в знаниях.

Табл. 1

Таблица «тонких» и «толстых» вопросов

'Thin' questions	'Thick' questions
Who?	Why?
What?	Why do you think so?
When?	If you were... would you?
Where?	What is the difference between...?

Приведем пример формы таблицы «тонких» и «толстых» вопросов, которая может применяться при реализации технологии развития критического мышления на уроках английского языка в 5–11-х классах средней школы (см. табл. 1).

На фазе вызова рекомендуется использовать такие приемы обучения, как «Ментальная карта» (Mind map) и «Концептуальное колесо» (Concept wheel), которые позволяют актуализировать имеющуюся у обучающихся лексическую базу по выбранной теме и обозначить пути ее пополнения. Они же служат надежной опорой для фреймовой организации имеющихся у обучающихся знаний и представлений об иноязычной действительности [7].

Приведем примеры реализации данных приемов (см. рис. 1 и 2).

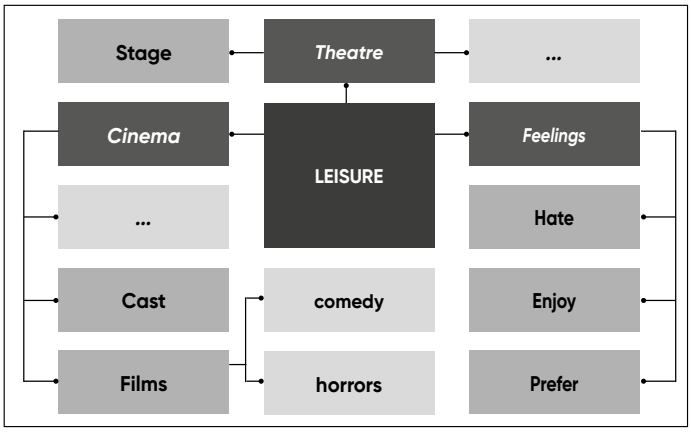


Рис. 1

Ментальная карта (Mind map) по теме LEISURE

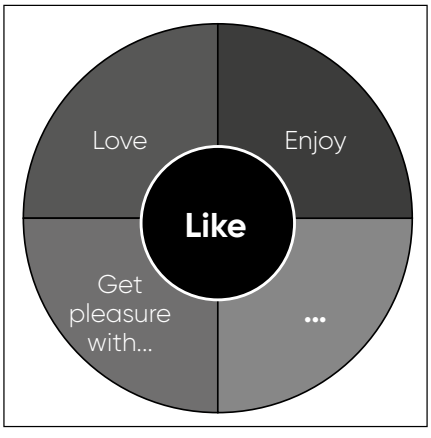


Рис. 2

Концептуальное колесо со словом LIKE

С целью систематизации информации, полученной в ходе группового взаимодействия, может также использоваться прием бортового журнала, в котором фиксируются все предположения, выдвинутые учащимися. Работа с ним впоследствии продолжается на фазах осмысления и рефлексии посредством подтверждения или опровержения высказанных суждений при знакомстве уже с новой иноязычной информацией. Такой журнал может вестись учащимися индивидуально или в малых группах (см. табл. 2).

Assumptions	New information	Notes

Табл. 2

Форма бортового журнала

Схожими обучающими возможностями обладает прием «Дерево предсказаний», который основывается на предположениях обучающихся относительно развития сюжетных линий повествования. Ствол такого дерева — тема, его ветви составляют направления мыслей учащихся (возможности, вероятности, исключения). Листья на ветвях являются гипотезами и аргументами учащихся.

Фаза осмысления (Realization of meaning). На данной **стадии** происходит получение новой иноязычной информации, корректировка учащимся поставленных целей. Организация работы может быть различной: она может включать традиционное прочтение или прослушивание текста из учебника, а может и предполагать просмотр видеороликов с видеохостингов YouTube или Rutube, социальных сетей (Facebook, Instagram, TikTok) или даже знакомство с новостями посредством TED-конференции.

Главная задача учителя состоит в том, чтобы поддержать активность учащихся, их интерес и инерцию движения, созданную во время фазы вызова. На данной ступени важно обучить учащихся делать оценочные высказывания с использованием таких структур, как *I think that…*, *From my point of view*, *To my mind*, *In my opinion* и т. д.

На фазе осмысления учащиеся: 1) контактируют с новой информацией; 2) сопоставляют эту информацию с уже имеющимися у них знаниями и опытом; 3) акцентируют свое внимание на поиске ответов на возникающие вопросы; 4) обращают внимание на непонятные моменты, ставя все новые и новые вопросы; 5) стремятся проследить сам процесс ознакомления с новым материалом, обращая внимание на наиболее привлекательные или, наоборот, неинтересные для них аспекты, пытаются понять, почему именно те или иные сведения интересны для них; 6) готовятся проанализировать и обсудить услышанное или прочитанное.

Роль учителя состоит в том, что он является непосредственным источником новой иноязычной информации. Его задача: понятно и интересно изложить новый языковой и речевой материал [11]. Учитель прослеживает степень активности, внимательности учащихся при чтении/прослушивании; предлагает различные приемы для организации работы с текстом, способствует размышлению о прочитанном или увиденном.

На этапе осмысления используются приемы активного чтения и слушания, предполагающие ведение различного рода записей, поиск необходимой информации, ее перевод в новую форму (графики, таблицы, рисунки), ее ранжирование по степени значимости, сравнение объектов и явлений родной и иноязычной действительности и др. Часто практикуется прием «Концептуальная таблица», предполагающий сравнение трех и более объектов или явлений. При реализации данного приема используется таблица, в которой по горизонтали

Объекты сравнения	Линия сравнения 1	Линия сравнения 2	Линия сравнения 3
Объект 1			
Объект 2			
Объект 3			

Табл. 3

Концептуальная таблица

располагается то, что подлежит сравнению, а по вертикали — различные черты и свойства, по которым происходит такое сравнение (см. табл. 3).

При этом важно, чтобы объектами сравнения выступали явления родной и иноязычной действительности, что способствует более глубокому постижению родной культуры учащимися и, соответственно, формированию их национально-культурной идентичности.

Who?	What?	Where?	When?	Why?

Табл. 4

Таблица «Кто, что, где, когда, почему»

На стадии осмысления, в целях формирования у учащихся умений устанавливать причинно-следственные связи и логическую последовательность изученных событий, рекомендуется использовать прием «Кто, что, где, когда, почему», который предполагает фиксацию учащимися новых сведений в следующей таблице (см. табл. 4).

Посредством такой таблицы информация укладывается в сознании учащихся нарративно, т. е. как некий цельный блок, раскрывающий последовательность событий в привязке к определенным людям, условиям и обстоятельствам.

Особое значение на стадии осмысления имеет расстановка учащимися карандашом на полях во время чтения нового материала следующих значков:

«v» — уже знаю;

«+» — новая информация;

«–» — предполагал раньше иное;

«?» — не понял, требуется пояснение

Наличие последнего значка предполагает обращение к учителю за дополнительными разъяснениями.

Такие пометки на полях позволяют учащимся определенным образом структурировать получаемую иноязычную информацию, ранжировать ее по степени значимости и новизны.

Фаза рефлексии (Reflection). Обозначенный этап включает в себя размышление, рождение какого-то нового знания. В процессе рефлексии та информация, которая была новой, превращается в собственное знание обучающихся. В связи с этим речевые упражнения носят творческий характер.

На данной стадии предполагается использование таких приемов обучения, как установление причинно-следственных связей между блоками информации, круглый стол, дебаты, дискуссия, возврат к ключевым словам, верным и неверным утверждениям и др.

Учитель, возвращая учащихся к первоначальным предположениям, выдвинутым на этапе вызова, вносит нужные изменения, дает творческие (практические, исследовательские, проектные) задания на основе изученного материала. В этот период осуществляется анализ, творческая переработка, интерпретация изученной иноязычной информации.

Важным аспектом реализации технологии развития критического мышления на рассматриваемой ступени является использование приемов письменной рефлексии: ведение различного рода дневников наблюдений, написание отзывов, творческих эссе и пр.

Эффективным приемом обучения на стадии рефлексии выступает синквейн. Он позволяет подвести итоги, в сжатой форме представить идеи и чувства по поводу прочитанного/прослушанного/увиденного, творчески выразить себя. Важно поощрять рефлексию учащимися своих собственных достижений в постижении иноязычной действительности, которая может реализоваться на уроке, например, посредством использования приема «Знал — узнал — хочу узнать» [см. табл. 5].

I know	I knew	I want to know

Табл. 5

Прием рефлексии «Знал — узнал — хочу узнать»

В заключение выделим следующие объекты контроля при реализации технологии развития критического мышления у учащихся на уроках иностранного языка:

1. **Планирование** — умение ставить цели и задачи.
2. **Прогноз** — умение антиципации.
3. **Гибкость** — умение слушать и слышать собеседника.
4. **Критика** — умение аргументированно и бесконфликтно выразить свое мнение, убедить собеседника.
5. **Диагноз** — умение видеть причину.
6. **Оценка** — умение находить и признавать собственные ошибки.
7. **Самоконтроль** — умение корректировать свою деятельность.
8. **Компромисс** — умение находить нестандартные решения проблемы.

Таким образом, технология развития критического мышления способствует: 1) повышению эффективности восприятия информации, интереса как к языковому и речевому материалу, так и к самому процессу обучения иностранному языку; 2) формированию самостоятельного мышления; 3) развитию умений критически мыслить, работать в сотрудничестве с другими; 4) созданию атмосферы ответственности и сотрудничества; 5) организации положительного эмоционального климата.

Применение данной технологии дает возможность учителю оценить коммуникативно-когнитивные способности учащихся, провести рефлексию их иноязычной речевой деятельности и ценностно-смыслового усвоения содержания обучения иностранному языку.

Литература

1. **Воевода Е. В.** Критическое мышление как культурный феномен // Язык и коммуникация в контексте культуры: Сборник статей по материалам 7-й Международной научно-практической конференции, 21–22 мая 2012 года/отв. ред. С. В. Лобанов, Е. В. Воевода. – Рязань: РГУ им. С. А. Есенина, 2012. – С. 120–126.
2. **Грудзинская Е. Ю.** Педагогическая технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо» в подготовке специалистов // Вестник ННГУ. – 2005. – № 1 (6). – С. 181–188.
3. **Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В.** Развитие критического мышления на уроке. – М.: Просвещение, 2011. – 223 с.
4. Основы критического мышления: междисциплинарная программа: пособие/Сост. Дж. Стил, К. Мередит, Ч. Темпл, С. Уолтер. – М., 1997.
5. **Темпл Ч.** Критическое мышление и критическая грамотность // Перемена. – 2005. – № 2. – С. 15–20.
6. **Туласынова Н. Ю.** Развитие критического мышления студентов в процессе обучения иностранному языку. Автореф. дис…. канд. пед. наук. – Якутск: Изд-во ЯГУ, 2010.
7. **Чернышов С. В.** Концептный подход в обучении иностранным языкам // Теория и методика обучения иностранным языкам: традиции и инновации. Шатиловские чтения. Сборник научных трудов. РГПУ им. А. И. Герцена, СПб., 2018. – С. 178–183.
8. **Чернышов С. В.** Теория и методика обучения иностранным языкам/С. В. Чернышов, А. Н. Шамов. – М.: КНОРУС, 2021. – 442 с.
9. **Халперн Д. Ф.** Психология критического мышления. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 512 с.
10. **Шамов А. Н.** К вопросу об интеллекте и мышлении как факторах совершенствования лексического аспекта речи на иностранном языке // Иностр. языки в школе. – 2013. – № 11. – С. 2–7.
11. **Шамов А. Н.** Усвоение материала в контексте когнитивного развития школьников // Иностр. языки в школе. – 2017. – № 9. – С. 2–10.
12. **Paul, Richard W.** Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World. Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State Univ., 1990.

Сведения об авторе

***Чернышов С. В.**, канд. пед. наук, доцент кафедры преподавания иностранных языков ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».*
E-mail: Chernish25@yandex.ru

СОЗДАНИЕ «ВИРТУАЛЬНОГО ОБУЧАЮЩЕГОСЯ СООБЩЕСТВА» КАК ЭФФЕКТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ ТЬЮТОРСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ДИСТАНЦИОННОГО ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ (ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ В КУРСЕ THE WORLD OF BRITAIN)

Аннотация

Тьюторская поддержка приобретает в период массового применения дистанционного обучения особую актуальность. Часто обучающиеся удаленно испытывают чувство изолированности и неуверенности. Западными учеными были разработаны стратегии и способы создания виртуального обучающегося сообщества, вовлекающего его разобщенных во времени и пространстве участников в единую учебную деятельность и в социализацию на этой основе. Описывается опыт реализации тьюторского сопровождения посредством применения концепции виртуального сообщества в дистанционном курсе «Мир Британии». Рассматриваются тьюторские приемы, направленные на оказание когнитивной и эмоциональной поддержки как в плане социализации, вовлечения учащихся в обучение в сотрудничестве, так и индивидуализации обучения.

Abstract

CREATION OF A VIRTUAL LEARNING COMMUNITY AS AN EFFECTIVE STRATEGY FOR TUTORING SUPPORT FOR DISTANCE ONLINE LEARNING (EXPERIENCE OF APPLICATION IN THE COURSE 'THE WORLD OF BRITAIN')

During the period of mass use of distance learning, tutoring becomes especially relevant. Often learners feel isolated and insecure when learning remotely. Western scientists have developed strategies and methods for creating a virtual learning community that involves dispersed in time and space participants in the learning process. The experience of the implementation of tutor support through the application of the virtual community concept in the distance course 'World of Britain' is described. The main arsenal of tutoring techniques aimed at providing cognitive and emotional support in terms of socialization, involving students in collaborative learning, and individualization of learning is considered.

Ключевые слова

тьюторская поддержка/сопровождение, виртуальное обучающееся сообщество, виртуальные присутствия

Keywords

tutor's support, virtual learning community, virtual presences

Настоящее время — это время больших испытаний для каждого человека в мире, для общества в национальном и наднациональном масштабе, для каждого государства в целом и для всех государственных институций. Начавшаяся весной 2020 года пандемия коронавируса потребовала введения строгих ограничительных мер, которые сделали невозможным продолжение образовательного процесса в традиционной очной форме в учебных заведениях всех уровней. Повсеместно образование в срочном режиме перешло на дистанционную форму обучения.

Именно этот авральный переход и сыграл роль лакмусовой бумажки, которая проявила степень готовности/неготовности разных ступеней образования к дистанционному обучению. И для всех ситуаций обнаружилась одна общая проблема: необходимость тьюторской поддержки дистанционных обучающихся.

Немного о самом понятии тьютор. Тьютор (англ. *tutor*) означает «домашний учитель, репетитор, наставник, опекун». Идея тьюторства зародилась в известнейших английских университетах Оксфорд и Кембридж в XIII в. и реализовалась там в XVII в. в виде так называемой Tutorial System, которая стала официально признанной частью английской университетской системы, постепенно вытесняющей профессорскую. Итак, тьютор — первоначально воспитанник колледжа, получивший степень и желающий продолжать обучение, но не имеющий жилья и средств к существованию. За предоставленное колледжем содержание он должен присматривать за определенным числом школяров, готовить их к занятиям и помогать в быту. Однако к XVII в. эта фигура становится центральной в университетском образовании. Сфера деятельности тьютора уже распространяется на все, что связано с образованием его подопечных студентов: он подбирает и рекомендует им лекции и практические занятия для посещения, помогает составить план учебной работы, следит за их подготовкой к экзаменам.

Сама тьюторская система выдержала испытание временем: в наши дни она занимает центральное место в организации обучения в старейших университетах Англии; лекционная система служит дополнением к ней. «Сегодня примерно 90% занятий в Оксфордском и 75% — в Кембриджском университетах проводится тьютором с одним или двумя студентами» [4].

Термин «тьютор» был использован в дистанционном обучении в связи с особой ролью преподавателя в этой форме обучения, где он не преподаватель как транслятор знаний (особенно в асинхронном формате обучения), не «инструктор» (в США этим словом обозначается преподаватель), не мудрец на сцене (*sage on the stage*), а ненавязчиво, дружески поддерживающий обучающегося на его трудном пути освоения знания (*guide on the side*). В связи с этим встает вопрос: какими же компетенциями должен обладать тьютор и какова его роль (или роли) в дистанционном учебном процессе, чтобы соответствовать своей особой миссии? Интересно, что, несмотря на хорошо осознаваемую важность роли тьютора, предпринималось относительно немного исследований, касающихся поддержки студентов при обучении на расстоянии по сравнению с существенным количеством литературы, относящейся к разработке учебных материалов и ресурсов. Тем не менее небольшое количество исследований фокусируется на роли тьютора в дистанционном обучении вообще и, что особенно важно для нас, в обучении иностранным языкам [17; 13].

В отношении того, каким образом тьютор должен оказывать поддержку студентам, обучающимся дистанционно в онлайн-среде, какие роли он должен выполнять,

существует некоторое разнообразие мнений. Одни полагают, что в обязанности тьютора входит «опекунская забота»: помимо проверки и комментирования заданий и курсовых работ, модерирования конференций он должен давать советы студентам по вопросам их будущей карьеры и выбора курсов, то есть выступать в качестве ментора по отношению к менее опытным коллегам [5]. Другие считают, что основная роль тьютора — быть помощником (facilitator) в обучении, привносить в него знания и видение профессионала, фокусировать дискуссию на острых моментах, ставить вопросы и реагировать на высказывания студентов, соединять воедино, обобщать разрозненные комментарии и синтезировать идеи, направленные на развитие предложенных тем. Кроме того, тьютор должен обладать умениями укреплять онлайн-сотрудничество, создавать атмосферу открытости, поощрять учащихся высказывать свое мнение и быть уверенными в том, что их мнение ценно и важно, строить отношения взаимопонимания и доверия в группе обучающихся, что будет способствовать комфортному коллективному обучению и приобретению знаний [15].

По-видимому, в решении вопроса о роли тьютора следует исходить из онтологически присущего дистанционному обучению качества — его антропоцентризма. Уже сам вектор дистанционного образования направлен в сторону человека, оно «доставляется» ему и дает возможность учиться там, тогда и так, как это удобно человеку, соответствует его распорядку жизни, привычкам. Роль/задача тьютора — сделать процесс обучения и организационно, и содержательно личностно ориентированным, индивидуализированным, а для этого ему необходимо хорошо знать запросы своих студентов и отвечать на них [2].

В дистанционном асинхронном онлайн-обучении, где процессы преподавания и изучения разобщены временем и пространством, учащиеся работают автономно и ответственность за образовательные результаты лежит на них самих. Как объяснила ситуацию опытный тьютор: «*...in the classroom it's very much hands on, you're there, they're in front of you, they can consult you all through the lesson, on almost a day-to-day basis, whereas with something like this, it's much more hands off... they might be hundreds of miles away from you, so they've got to work by themselves to a large extent and we've got to work out how to help them*» [16].

В этих условиях обучающийся должен быть очень активен в построении своего нового знания. Тьютор же должен быть «упреждающе» активен (proactive): обучающее присутствие начинается еще до начала собственно обучения, когда тьютор планирует и разрабатывает дизайн (структуру и содержание) сайта курса.

Он вступает в действие сразу, чтобы помочь своим подопечным разобраться с учебными ресурсами и наладить их взаимодействие с собой и другими учащимися [6]. Эти взаимодействия определяются принципами социоконструктивизма — педагогической теории, истоки которой восходят к трудам Л. Выготского и Дж. Дьюи. Социоконструктивистская педагогика признает социальную природу знания и его создания в умах отдельных учащихся. Обучающие не просто транслируют знание для его пассивного «потребления» обучающимися: скорее, каждый обучающийся конструирует средства, с помощью которых новые знания создаются и интегрируются с уже существующими [6].

Есть довольно много моделей социального конструктивизма в обучении, но все они имеют более-менее общие посылы, подчеркивающие важность:

- построения нового знания на основе уже существующего в личном опыте индивида;
- контекста в процессе формирования знаний учащихся;
- обучения как активного, а не пассивного процесса;
- языка и других социальных инструментов в построении знания;
- «студентоцентрической»/личностно ориентированной обучающей среды и индивидуальной траектории обучения [3];
- коллективного обсуждения нового знания, его оценки и применения в реальных жизненных ситуациях [11].

Последние два условия особенно важны именно для дистанционного онлайн-обучения, где процессы преподавания и изучения разобщены, а участники этих процессов распределены в пространстве и/или во времени (в зависимости от асинхронности/синхронности режима обучения). Таким образом, социальный контекст как бы автоматически исключается. По определению, не принимается во внимание реализация всех педагогических подходов, имеющих в основе социальную природу обучения и знания. К тому же территориальная разобщенность может порождать у удаленных учащихся чувство одиночества, оторванности от учебных целей, которое, в свою очередь, вызывает чувство неуверенности и мешает сконцентрироваться на учебном процессе. Такую ситуацию, как показывает и сегодняшняя практика, многие обучающиеся находят малокомфортной. Следовательно, необходимо преодолеть это ощущение разобщенности, создать иллюзию привычного обучения в реальном классе или группе.

Одной из признанных стратегий по оптимизации дистанционного формата обучения в плане преодоления психологического дискомфорта, вызванного разобщенностью участников учебного процесса во времени и пространстве, по максимально возможному приближению его к «комфортным» условиям традиционного очного обучения является создание **виртуального** *обучающегося сообщества* [14]. В трудах известных отечественных и зарубежных психологов и педагогов (Л. Выготский, Ж. Пиаже, Ф. Скиннер и др.) подчеркивалось значение коллективного обучения, обучения в социальном контексте и через социализацию, на основе чего был сформулирован принцип **обучения в сотрудничестве** (*collaborative learning*), предполагающий достижение учащимися учебных целей в процессе совместной деятельности. Успешная совместная деятельность удаленных учащихся происходит в условиях формирования сплоченного виртуального коллектива, виртуального сообщества людей, объединенных не только общими учебными целями, потребностями, интересами, но также и «эмоциональными отношениями» [1].

Преодолеть физическую разобщенность, создать виртуальное сообщество и предпосылки для обучения в сотрудничестве можно путем установления связи между вовлеченными людьми, используя свойство интерактивности, которым обладают коммуникационные технологии. Следовательно, интерактивность — основной рычаг в создании виртуального сообщества, т. к. сущность сообщества и есть установление связей и взаимодействия между людьми. Привести этот рычаг в действие призван тьютор. Создание обучающегося сообщества — это одна из его задач и функций.

В западной традиции для обозначения обучающегося сообщества часто используется термин *The Community of Inquiry (CoI)* [8] — понятие, введенное философами-прагматистами начала XX века Пирсом и Дьюи, изучавшими природу формирования знания и процесс научного исследования. Понятие

CoI — «обучающееся/изучающее», «исследовательское» сообщество или сообщество «поиска знания» — имеет как бы две ипостаси. Первая — вполне реальная, физическая: это группа лиц, вовлеченных в процесс эмпирического или концептуального исследования проблемных ситуаций, в целенаправленные рассуждения и размышления с целью как создать свое личное представление об исследуемой сущности, так и достичь ее коллективного понимания. Вторая — (абстрактный) теоретический конструкт, представляющий собой процесс приобретения глубокого и осознанного коллаборативно-конструктивистского опыта обучения через включение и последовательное развитие трех взаимозависимых элементов: *социального, когнитивного и обучающего виртуальных присутствий*.

Социальное присутствие (*social presence*) — это «способность участников идентифицировать себя с сообществом (например, классом), целенаправленно общаться в располагающей к доверию среде и устанавливать и поддерживать межличностные отношения, проявляя свои личностные качества» [8].

Когнитивное присутствие (*cognitive presence*) — степень, в которой обучающиеся способны конструировать и подтверждать имеющие смысл суждения посредством постоянного размышления и обсуждения [9].

Обучающее присутствие (*teaching presence*) — это дизайн курса, поддержка обучающихся, направление когнитивного процесса и социализации для достижения личностно значимых и важных для обучающихся в образовательном плане результатов обучения [9].

В авторском дистанционном курсе на английском языке *The World of Britain* предпринята попытка реализовать тьюторское сопровождение, используя концепцию виртуального обучающегося сообщества с включением всех видов виртуального присутствия.

Курс читается в асинхронном режиме для слушателей программы переподготовки учителей в рамках дополнительного образования. Асинхронный режим предполагает полностью бесконтактный учебный процесс при разобщенности преподавателя и обучающихся в пространстве и во времени.

Этот формат сразу выводит на передовые позиции фактор обучающего присутствия: от умения преподавателя-тьютора подготовить «стартовую площадку» для запуска курса, т. е. спланировать и организовать виртуальную обучающую среду — структуру и содержание сайта курса, — во многом зависит включение механизмов социального и когнитивного присутствия и, в конечном итоге, успех в функционировании и достижении целей обучающимся сообществом. Сайт курса на платформе *Power School Learning* имеет дружественный интерфейс, он интуитивно понятен обучающимся. Типы заданий предусматривают возможность использования как личностно ориентированного, так и социально-конструктивистского подходов. В парадигме первого лежат индивидуальные виды деятельности (аннотирование, написание эссе, подготовка индивидуального финального проекта), ко второму относятся коллаборативные виды деятельности или обучение в сотрудничестве: участие в дискуссиях, работа над проектом в малых группах.

Выполнение заданий и загрузка их на сайте манифестирует когнитивное присутствие обучающихся, отражает степень осознания и освоения ими учебного материала. Преподаватель-тьютор постоянно осуществляет мониторинг

продвижения обучающихся по курсу: их когнитивное присутствие дает ему четкую картину успехов и слабых мест как отдельных индивидов, так и всего сообщества и сигнализирует о необходимости включиться либо с поощрением, либо с поддержкой и помощью.

Что касается социального присутствия, то оно является всепроникающим, проявляющимся в большей или меньшей степени в каждом из вышеназванных видов виртуального присутствия, оно предполагает социализацию, близкое знакомство и объединение учащихся, оказавшихся в одной группе, в единое обучающееся сообщество. Вклад тьютора в создание социального присутствия — это и стиль общения с обучающимися: поддерживающий, позитивный, дружеский. Он задает тон, создает те самые дух и доверие, которые характеризуют настоящее сообщество. Создание сообщества при обучении в виртуальной среде важно, поскольку, как уже известно, возможность поделиться мыслями и чувствами, впечатлениями и полученным опытом снижают вероятность возникновения чувства изоляции и одиночества: человек начинает ощущать себя частью коллектива, испытывать доверие к нему, чувствовать себя комфортно. Все это позитивно отражается на его успехах в обучении.

О дидактической роли общения в дистанционном учебном процессе говорил еще в конце прошлого века один из классиков дистанционного обучения Б. Холмберг [10, с. 115–116]. Для Холмберга эффективность обучения была непосредственно сопряжена с чувством причастности (*belonging*) и сотрудничества (*collaboration*), а также с регулярным целесообразным обменом вопросами, советами и аргументацией в опосредованном обучении. В данном курсе, как, в принципе, в большинстве дистанционных программ, дидактическое общение осуществляется в виде **дискуссий** по изучаемым темам. Они реализуются через встроенные форумы и дают возможность обучающимся выходить на уровень личностного общения как с преподавателем, так и друг с другом. Дискуссии, таким образом, — один из способов формирования обучающегося сообщества, и поэтому они являются тем самым инструментом коллаборативного «нахождения истины» в результате обсуждения сути проблемы, механизмом создания нового коллективного знания (путем агрегатирования «индивидуальных знаний»), которое в итоге становится новым знанием каждого. Следует напомнить, что, согласно Холмбергу, построенное по всем правилам дидактики виртуальное общение должно иметь форму «дружеской беседы», включать позитивный эмоциональный компонент в отношения между обучаемой и обучающей сторонами, что способствует созданию положительного настроя, мотивации к учебе и чувства удовлетворенности от поддержки преподавателя.

Позитивная эмоциональная окрашенность отношений в сообществе создается только через социализацию, которая осуществляется в онлайн-обучении через виртуальное социальное присутствие. Лучшим подтверждением этому служат отзывы слушателей данного курса разных лет:

- **Галина Л.** (2016–2017 гг.): «*...хочу отметить доброжелательность и отзывчивость преподавателя, ее отдачу в обучающем процессе, внимательное и терпеливое отношение к слушателям*»;
- **Асмик С**. (2017–2018 гг.): «*Для меня курс был очень полезным, интересным, общение с интереснейшими педагогами как профессионалами своего дела и как харизматичными личностями было лучшим примером для будущей профессии*»;
- **Анна Е.** (2017–2018 гг.): «*В основе курса заложен личностно ориентированный подход к студентам, принцип интерактивного обучения и обучения*

в коллективе с использованием новых технологий. Студент вовлекается в активный учебный процесс, участвует в проектной деятельности, в дискуссиях с другими студентами и с преподавателями. Не было ощущения, что мы находимся в «разных городах и весях»;

- **Елена И.** (2018–2019 гг.): «*Эффективное педагогическое общение играет ключевую роль в процессе обучения и является одним из основных факторов успешного обучения. Преподаватели ориентируют на качественные информационные источники и стимулируют творческую работу с ними, организовывают и принимают участие в дискуссиях, касающихся учебных и организационных вопросов*».
- **Вита Б.** (2018–2019 гг.): «*Я получила не только ценные для моей профессии знания, но и познакомилась и пообщалась с коллегами — это крайне ценный опыт для меня. Программа меня вдохновила двигаться дальше, развиваться в моей профессии и изучать ее дальше — совершенству нет предела!*»;
- **Маргарита Б.** (2019–2020 гг.) «*Складывается ощущение, что ты не проходишь программу в одиночестве, но являешься участником коллективного интерактивного учебного процесса*».

Литература

1. **Моисеева М. В.**, **Сойферт С.** Феномен виртуальных учебных сообществ // Информационное общество. – 2001. – №4. – С. 51–53. URL: http://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag. nsf/BPA/b6bfbf5f9b5ab471c3256c5200340dc9 (дата обращения: 20.06.2021).
2. **Назаренко А. Л.** Информационно-коммуникационные технологии в лингводидактике: дистанционное обучение. – М.: Издательство Московского университета, 2013. – 271 с.
3. **Сысоев П. В.** Индивидуальная траектория обучения: что это такое? // Иностр. языки в школе. – 2014. – №3. – С. 2–12.
4. **Цветкова Г. В.** Тьюторское сопровождение образовательного процесса – Волгоград: Изд-во «Учитель», 2013. – 137 с.
5. **Anderson T., Rourke L., Garrison D. R., Archer W.** Assessing Social Presence In Asynchronous Text-based Computer Conferencing, 2001. URL: https://www.researchgate.net/publication/237117735_Assessing_Social_Presence_In_Asynchronous_Text-based_Computer_Conferencing (дата обращения: 01.06.2021).
6. **Baker R. Sh., Corbett A. T., Koedinge K. R.** Detecting Student Misuse of Intelligent Tutoring Systems // ITS. – 2004. – Pp. 531–540. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-540-30139-4_50 (дата обращения: 03.06.2021).
7. **Denis B., Watland P., Pirotte S., Verday N.** Roles and Competencies of the e-Tutor // Networked Learning Conference. – 2004. URL: https://www.researchgate.net/publication/252986108_Roles_and_Competencies_of_the_e-Tutor (дата обращения: 03.06.2021).
8. **Garrison D. R.** Designing a Community of Inquiry // The Community of Inquiry. – 2018. URL: http://www.thecommunityofinquiry.org/editorial9 (дата обращения: 23.06.2021).
9. **Garrison D. R.** Communities of Inquiry in Online Learning // IGI Global, distributing in print or electronic forms without written permission of IGI Global is prohibited. – 2009. https://www.researchgate.net/publication/284740159_Communities_of_Inquiry_in_Online_Learning (дата обращения: 21.06.2021).

10. **Garrison D. R., Anderson T. Archer W.** Critical Thinking, Cognitive Presence, and Computer Conferencing in Distance Education. – 2001. URL: https://www.researchgate.net/publication/245816834_Critical_Thinking_Cognitive_Presence_and_Computer_Conferencing_in_Distance_Education (дата обращения: 21.06.2021).
11. **Holmberg B.** Growth and Structure of Distance Education. – London: Croom Helm, 1988. – Pp. 115–116.
12. **Kanuka H., Anderson T.** Using constructivism in technology-mediated learning: Constructing order out of the chaos in the literature // Radical Pedagogy. – 1999. – № 1. URL: https://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue1_2/02kanuka1_2. html (дата обращения: 20.06.2021).
13. **Kehrwald B.** Understanding social presence in text-based online learning environments // Distance Education. – 2008. – Vol. 29. – № 1. URL: https://doi.org/10.1080/01587910802004860 (дата обращения: 02.06.2021).
14. **Ros Solé C.** Feedback in distance language learning: current practices and new directions. 2005. URL: https://www.researchgate.net/publication/42798508_Feedback_in_distance_language_learning_current_practices_and_new_directions (дата обращения: 12.06.2021).
15. **Rovai A.** Building Sense of Community at a Distance // International Review of Research in Open and Distance Learning. – 2002. – Vol. 3. – № 1. URL: 10.19173/irrodl. v3i1.79 (дата обращения: 12.06.2021).
16. **Ryan R. M., Deci E. L.** Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being // American Psychologist. – 2000. – Vol. 55. – № 1. – Pp. 68–78. URL: 10.1037/0003-066X. 55.1.68 (дата обращения: 12.06.2021).
17. **Shelley M., White C., Baumann U., Murphy L.** 'It's a unique role!' Perspectives on tutor attributes and expertise in distance language teaching // International Review of Research in Open and Distance Learning. – 2006. – Vol. 7. – № 2. URL: https://www.researchgate.net/publication/26455268_'It's_a_unique_role'_Perspectives_on_tutor_attributes_and_expertise_in_distance_language_teaching (дата обращения: 10.06.2021).
18. **White C.** State-of-the art review article: The distance learning of foreign languages // Language Teaching. – 2006. – Vol. 39. – № 4. – Pp. 247–264. URL: https://doi.org/10.1017/S0261444806003727 (дата обращения: 10.06.2021).

Сведения об авторе

Назаренко Алла Леонидовна*, доктор филол. наук, доцент, заведующий кафедрой лингвистики и информационных технологий, профессор МГУ имени М.В. Ломоносова.*
E-mail: anazarenkoster@gmail.com

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА К ОБУЧЕНИЮ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ РЕЧИ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация

Учитель иностранного языка встречается в практической деятельности с самыми разными проблемами при обучении грамматике, например с особенностями работы над грамматическим материалом для продуктивного и рецептивного усвоения. Это и выбор технологий по усвоению грамматического материала, и подбор упражнений, их количества для закрепления материала. Настоящая статья посвящена подготовке молодого учителя к работе над грамматическим аспектом изучаемого языка в школе.

Abstract

UNDERGRADUATE FOREIGN LANGUAGE TEACHER TRAINING FOR WORKING ON GRAMMATICAL ASPECTS AT SCHOOL

The teacher of a foreign language meets in practice with a variety of problems in teaching grammar, for example in the form of working on grammatical material for productive and receptive learning. This includes the choice of technologies to master grammatical material, the choice of exercises and their quantity for better acquisition of the material. This article deals with the issue of training a novice teacher to work on the grammatical aspect of the English language studied at school.

Ключевые слова

грамматика, грамматический аспект, грамматическая сторона речи, грамматические навыки, грамматические правила, грамматические упражнения, контроль грамматических навыков и их оценка

Keywords

grammar, grammatical aspect, grammatical part of speech, grammatical skills, grammatical rules, grammatical exercises, control of grammatical skills and their assessment

Грамматическая сторона речи всегда является проблемной темой в школе. Она требует к себе особого внимания со стороны учителя. Теория методической науки и практический опыт обучения школьной грамматике призваны ответить на вопросы, которые возникают у учителя-практика при обучении этому виду работы.

Афористическое высказывание Е.И. Пассова «Грамматика — вечная наша забота» остается весьма актуальным и сегодня, хотя с того времени, когда оно было сформулировано, прошло уже более 40 лет [6, с. 45]. Речь учащихся на иностранном языке по-прежнему изобилует разного рода грамматическими ошибками в морфологии и синтаксисе.

Знание грамматики изучаемого языка облегчает не только овладение системой языка, но и речью и речевой деятельностью в целом. Структура предложения, морфологическое оформление компонентов предложения, их расположение внутри структуры играют существенную роль в процессах порождения и восприятия иноязычной речи. Так, зарождение замысла будущего высказывания в устной и письменной речи в единицах предметно-изобразительного кода происходит в первую очередь за счет выбора синтаксической схемы, которая предписывает определенные «грамматические обязательства».

После этого осуществляется выбор энграмм лексических единиц, артикуляторных и двигательных программ (этап моторного программирования) с целью экспликации замысла в устной речи или при его изложении на бумаге. В текстах для аудирования и чтения грамматический материал представлен уже в готовом виде. Здесь он только узнается (опознается), дифференцируется от сходных форм, понимается, устанавливается его роль в смысловом восприятии текстов.

Подготовка будущего учителя иностранного языка осуществляется по разным стандартам высшего образования и носит строго системный характер. Процесс подготовки по направлению и профилю специально моделируется [4; 12; 13; 14], что позволяет обеспечивать достижение заявленных целей.

Моделирование процедуры подготовки учителя по иностранному языку делает обучение целенаправленным процессом, в ходе которого студент бакалавриата получает набор профессионально значимых знаний об особенностях обучения грамматической стороне речи, приобретает навыки и умения планирования и проведения уроков иностранного языка, в том числе и уроков по формированию грамматических навыков.

В рамках лекционных и семинарских занятий студенты знакомятся с требованиями школьной программы по овладению грамматическим аспектом речи во 2–11-м классах, получают сведения о требованиях ФГОС ОО и Примерных программ в области грамматики в разных учебниках по ИЯ [1; 3; 4; 11].

Авторские коллективы учебников по иностранным языкам считают, что основной целью в обучении грамматической стороне речи в школе является формирование у обучающихся грамматических навыков, которые, наряду с другими, обеспечивают функционирование основных видов речевой деятельности (говорения, аудирования, чтения и письма).

Учителя иностранных языков, исходя из требований Примерных программ, должны: 1) хорошо знать основную целевую установку по овладению заявленным аспектом языка; 2) уметь правильно и рационально организовать учебную деятельность по достижению целей обучения грамматике.

Для результативного преподавания иноязычной грамматики большое значение имеет понимание особенностей содержания обучения этому аспекту языка. Знания по грамматике выполняют роль ориентировочной основы в обучающей деятельности начинающего преподавателя [2; 5; 6; 16; 19].

Вузовский преподаватель по методике формирует в сознании молодого учителя ясное представление о содержании обучения грамматическому аспекту в школе, которое, по мнению большинства ученых, лучше всего определять исходя из характера взаимодействия методики с базовыми науками

(лингвистикой, психологией, дидактикой). Такую идею предложили в свое время Г.В. Рогова и ее коллеги [10, с. 23].

Отбор компонентов содержания обучения грамматическому аспекту как объектов усвоения способствует созданию специальной системы в виде так называемой педагогической (школьной) грамматики. Ее структурные составляющие определяют: 1) цели обучения ей; 2) конкретные задачи по овладению грамматикой языка на разных этапах; 3) условия результативного овладения грамматическим аспектом речи. Студент постигает эти целевые установки в ходе теоретических и семинарских занятий в учебном заведении, а потом в школе — в период педагогических практик.

В структуре содержания обучения иноязычной грамматике особое место отводится таким понятиям, как грамматический минимум, грамматические навыки, этапы их формирования, характеристики грамматических навыков [2; 6; 19].

Грамматический минимум представляет собой набор явлений, определенных программой по иностранному языку для каждого класса с целью правильного оформления речи на изучаемом языке с точки зрения морфологии и синтаксиса.

Наличие большого количества разнообразного грамматического материала в структуре этого минимума формирует в сознании начинающего учителя представление о видах грамматического минимума (продуктивном, рецептивном, пассивном). Закладывается основная идея: овладение разными видами грамматического материала осуществляется по особым методикам (технологиям). Реализация таких методик (технологий) предусматривает: а) многообразие приемов объяснения учебного материала; б) разную последовательность в усвоении грамматического материала; в) всевозможные виды грамматически направленных упражнений; г) различные способы создания ориентировочной основы в усвоении такого материала; д) множество лингвистических и речевых контекстов для предъявления и показа функционирования грамматического материала; е) дифференцированные способы контроля материала в зависимости от среды его функционирования.

В работе «Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе» И.Л. Бим рассматривает вопрос о грамматических механизмах [2, с. 150], формирование которых обеспечивает возникновение в сознании школьников определенных грамматических понятий (категорий), сознательное развитие прочных и стабильных речевых грамматических навыков и умений.

В акте речевого общения одновременно осуществляется множество грамматических действий на основе правил или на сознательном запоминании грамматических форм.

Исходным материалом в развитии грамматических навыков и умений являются речевые образцы, или типовые фразы. Они представлены в учебниках в виде списка предложений. Элементы этих предложений закодированы с помощью геометрических фигур. Такое кодирование обеспечивает сознательное понимание структуры и функции каждого речевого образца. В образце иноязычной речи в тесном единстве представлены различные аспекты изучаемого языка: лексика, грамматика и фонетика. На коммуникативную функцию образца обращается особое внимание [2].

Речевые образцы используются обучающимися для построения аналогичных фраз, сходных по функции и по структуре. Для воплощения замысла высказывания обучающийся опирается прежде всего на функцию речевых образцов, которые усиливают коммуникативную направленность в обучении языку. Кроме того, на их основе происходит овладение различными сторонами речи и видами речевой деятельности: диалогической, монологической, письменной, чтением и аудированием.

Учителя иностранного языка, особенно начинающие, должны сознательно оперировать понятием «грамматический навык». Вузовский преподаватель методики знакомит молодых учителей с разными точками зрения отечественных методистов по этому вопросу (И.Л. Бим, А.А. Миролюбов, Е.И. Пассов, В.С. Цетлин, С.Ф. Шатилов).

Формирование грамматических навыков осуществляется в несколько этапов. С.Ф. Шатилов называет эти этапы так: ориентировочно-подготовительный, стереотипизирующе-ситуативный и варьирующе-ситуативный [19, с. 29–30]. Работа по усвоению грамматического материала предусматривает: 1) овладение разными аспектами грамматического явления (формой, значением и функцией); 2) процесс выстраивания операций, входящих в структуру грамматических навыков и умений; 3) опознавание и понимание грамматических форм и синтаксических структур в прослушанных или прочитанных текстах.

Школьный учитель иностранного языка должен уметь связывать процесс *формирования грамматических навыков с показателем уровня их сформированности и качеством их функционирования в речевой деятельности*. Грамматические навыки учащихся должны обладать такими качествами, как: а) «автоматизированность и сознательность»; б) «устойчивость и изменчивость»; в) «фиксированность и лабильность» (С.Л. Рубинштейн, С.Ф. Шатилов). Они формируются у учащихся с самого начала их становления: с ознакомления и первичного закрепления грамматического материала; с этапа его тренировки; с момента применения навыков в речи и до обобщения грамматического материала. Начинающий преподаватель должен хорошо осознавать: **грамматические навыки являются основой для формирования грамматических умений**.

Умения связаны с «владением грамматическим материалом, которое обеспечивает правильное (автоматизированное) употребление грамматических явлений во всех видах и формах речи в их естественной связи друг с другом в соответствии с целями и условиями речевой коммуникации» [19, с. 119].

Начинающий учитель иностранного языка должен прочно овладеть методикой (технологией) обучения грамматической стороне речи. Такая работа строится на основе специальных принципов, которые используются в ходе формирования грамматических навыков (продуктивного и рецептивного характера). Преподаватель опирается на такие специальные принципы, как: 1. Овладение грамматической стороной иноязычной речи, которое осуществляется в деятельности на языке и в потребности в коммуникации. 2. Опора на слухо-моторные связи в работе над грамматическими явлениями изучаемого языка. 3. Опора на предъявленный грамматический образец, на выполнение грамматического действия по аналогии. 4. Осваиваемые грамматические действия, сознательно сочетающиеся с практическими действиями в речи. 5. Опора на мыслительно-речевую активность обучающихся, их самостоятельность в выделении существенных признаков в грамматическом материале.

6. Формирование грамматических навыков разных видов, основывающееся на наглядности, на рациональном сочетании прочности и систематичности в усвоении материала, на доступности предлагаемых правил и инструкций.
7. Учет принципа аппроксимации в обучении грамматической стороне речи [2].

С.Ф. Шатилов и К.И. Саломатов предложили в свое время пути введения школьного грамматического материала [9, с. 81], освоение которого может осуществляться двумя способами: 1) по технологии практического овладения грамматикой: грамматический материал объясняется как лексическая единица, 2) по технологии наблюдения за функционированием грамматического явления в речи (контексте) и с опорой на практико-ориентированные грамматические знания (правила). Во втором случае знания могут выводиться обучающимися самостоятельно на основе заранее спланированной учителем серии вопросов (индуктивный подход к грамматическому правилу). Знания могут передаваться обучающимся в готовом виде (дедуктивный подход к правилу). При каждом подходе учитель должен использовать разные способы и приемы объяснения коммуникативно значимого грамматического материала. Так, при *технологии практического овладения грамматическим явлением* рекомендуется использовать в работе такие приемы, как: а) демонстрация грамматического явления в речевом образце; б) осознанная имитация речевого действия с новым материалом; в) выполнение грамматического действия по аналогии; г) предъявление грамматического материала в речевой ситуации, в виде схемы, памятки.

Технология наблюдения за функционированием грамматического явления в речи (контексте) и с опорой на практико-ориентированные грамматические знания позволяет молодым учителям иностранного языка: 1) опираться на речевой образец с новым грамматическим свойством и на правило-инструкцию по его употреблению; 2) сравнивать иноязычный грамматический материал с его эквивалентом в родном языке; 3) сравнивать новые грамматические структуры с ранее изученными; 4) проводить анализ грамматического явления с опорой на серию вопросов учителя; 5) осуществлять перевод грамматических конструкций на родной язык.

В ходе подготовки школьного учителя иностранного языка считаем важным снабдить его программами (сценариями) работы над грамматическим материалом. Объяснение грамматического материала для продуктивного владения может осуществляться по следующему сценарию:

1. Ориентирующее замечание учителя: установка на восприятие речевого образца с новым грамматическим явлением.
2. Предъявление речевого образца с новым материалом в речевой ситуации.
3. Раскрытие значения, формы и функции грамматического явления на основе методически оправданных приемов и способов.
4. Проверка понимания обучающимися значения нового грамматического материала.
5. Зрительное подкрепление лингвистических особенностей формы, значения и функции грамматического явления.
6. Комментарий учителя или вывод правила об употреблении грамматической конструкции с помощью вопросов учителя.
7. Организация тренировки учащихся в употреблении грамматического материала: выполнение языковых и условно-речевых упражнений.
8. Подведение итогов работы на этапе.

Объяснение рецептивного и пассивного грамматического материала осуществляется по другому сценарию, в основе которого лежит, как правило,

зрительный текст (текст для чтения), где должны встречаться и внешне сходные по форме грамматические конструкции. Основными приемами ознакомления и тренировки такого вида грамматического материала являются: 1) анализ формы его образования; 2) определение значения грамматического материала в контексте; 3) определение выполняемой им функции в речи; 4) установление смысла грамматического явления в речи. Рецептивный грамматический материал сообщается обучающимся: а) на основе разных правил (правила-инструкции, правила-обобщения); б) при выполнение рецептивного действия по определенному алгоритму; в) при представлении грамматического правила в виде языковой модели, схемы, презентации; г) при сочетании в выполнении рецептивных действий разных видов других правил (лексических, орфографических, стилистических).

Оптимальная последовательность методических действий начинающего учителя иностранного языка в работе над таким видом грамматического материала может быть следующая:

1. Ориентирующее замечание учителя: установка на восприятие речевого образца с новым грамматическим материалом для рецептивного усвоения.
2. Предъявление нового грамматического материала в контексте (тексте) на электронной доске.
3. Определение значения и функции грамматического явления на основе вопросов учителя.
4. Формулирование правила об употреблении грамматического явления рецептивного характера.
5. Тренировка учащихся в восприятии и понимании рецептивного грамматического материала в контексте (тексте) (усвоение грамматических действий на дифференцирование, подстановку, трансформацию, понимание, перевод на родной язык).
6. Восприятие и узнавание грамматической формы рецептивного характера в других контекстах.
7. Контроль и оценка уровня сформированности грамматических навыков рецептивного характера.
8. Подведение итогов работы на этапе.

После шести-восьмикратного восприятия рецептивного материала в зрительном или в звуковом контексте можно быть уверенным, что такой вид грамматического навыка уже сформирован. Он способен функционировать самостоятельно и в других аналогичных контекстах.

Для будущего преподавателя иностранного языка крайне важной является выбор упражнений для тренировки и применения грамматического материала. **Существуют разные точки зрения по данному вопросу**. Одни ученые предлагают трехчастную систему упражнений (языковые, условно-речевые, речевые) [19]. Другие настаивают на двухчастной (упражнения, имитирующие речь, и речевые, т.е. коммуникативно ориентированные упражнения) [7]. Начинающему учителю необходимо осознавать, что важны все типы и виды упражнений. Их объем в учебном процессе должен быть разным. Языковые упражнения создают у школьников ориентировочную основу, способствуют осознанному усвоению грамматического явления. Они также выполняют роль контролирующего механизма при совершении неправильных грамматических действий. Центральное место в формировании грамматических навыков отводится условно-речевым упражнениям. Особое внимание им уделял Е.И. Пассов [8]. Он считал, что они обеспечивают однотипную повторяемость грамматического материала. Условно-речевые упражнения характеризуются

определенной функциональностью, ситуативностью, личной направленностью, имитируют процесс коммуникации. Их объем на уроке может составлять от 55% до 60% от всех используемых упражнений.

Важны также речевые упражнения в говорении, аудировании, чтении и в письменной речи при обязательном употреблении тренируемой грамматической формы. Упражнения в объеме от 45% до 50% от общего их числа создают ситуативность в употреблении грамматического материала, обеспечивают процесс совершенствования умений в видах речевой деятельности, делают коммуникацию естественной, приближают обучающихся к равноправному взаимодействию речевых партнеров, к реальному иноязычному общению.

После получения первичных представлений об особенностях работы над грамматикой изучаемого языка студенты бакалавриата переходят к следующему этапу в своей подготовке — к формированию методических умений по обучению школьников данному аспекту языка. Студентам предоставляются специально составленные планы-образцы уроков по формированию грамматических навыков [17; 18]. Они знакомятся с содержанием планов-образцов под руководством преподавателя методики, проводят их дидактико-методический анализ [11, с. 104]. Далее на практических занятиях студенты просматривают видеофрагменты школьных уроков по обучению грамматике, анализируют их с помощью педагога и выполняют следующее задание:

1. Определите правильность отбора речевых образцов для предъявления грамматического материала в соответствующих им ситуациях речи.
2. Определите имеющиеся трудности в усвоении грамматического материала, в формообразовании и употреблении грамматического явления. Отметьте, учтены ли эти проблемы в способах предъявления и тренировке материала.
3. Определите последовательность методических действий учителя при предъявлении нового грамматического материала.
4. Определите характер приемов и способов, использованных учителем при объяснении нового грамматического материала.
5. Определите место и характер: а) правил-инструкций и правил-обобщений при объяснении грамматического материала; б) зрительно-моторных подкреплений в фиксации нового материала; в) использования схем, грамматических таблиц и других наглядных средств в обучении грамматике; г) связи нового грамматического материала с ранее изученным; д) наполнения речевых образцов изученным лексическим материалом; е) использования ИКТ-технологий в работе по усвоению, тренировке и применению нового грамматического материала.
6. Назовите упражнения для тренировки и применения грамматического материала, укажите количество таких упражнений; дайте им методическую характеристику; назовите характер дидактических опор, используемых преподавателем в процессе тренировки и применения грамматического материала.
7. Охарактеризуйте специфику работы над грамматическим явлением в зависимости от вида речевой деятельности, от ступени обучения языку.
8. Назовите показатели, по которым можно судить о степени сформированности грамматических навыков, о качестве их функционирования в речевой деятельности учащихся.

Анализ письменных вариантов планов-образцов уроков и видеофрагментов позволяет начинающим учителям иностранного языка в будущем: 1) грамотно планировать собственные уроки по обучению грамматической стороне иноязычной речи; 2) правильно и на сознательной основе выбирать ту или иную

методику (технологию) работы над новым грамматическим материалом исходя из особенностей класса и условий обучения языку; 3) правильно выбирать и располагать в логической последовательности грамматико-ориентированные упражнения; 4) определять, отвечают ли сформированные ими грамматические навыки предъявляемым лингвометодическим требованиям; 5) решать, какую технологию обучения грамматическому аспекту иноязычной речи целесообразно выбрать учителю-практику и какой сценарий использовать на уроке по объяснению грамматического материала с учетом характера владения им.

Будущие преподаватели иностранного языка, овладевая разными методическими действиями с грамматическим материалом, учатся одновременно выполнять свои многообразные функции на уроке (конструктивно-планирующую, организаторскую, коммуникативно-обучающую и воспитывающую).

Процесс подготовки студентов по направлению «Педагогическое образование», профиль «Иностранный язык» завершается формированием ряда дидактически важных умений: а) осуществлять контроль за уровнем сформированности грамматических навыков и умений; б) определять качество их функционирования в видах речевой деятельности. Студентам предлагаются два сценария оценки грамматических навыков: продуктивных и рецептивных.

Качество функционирования грамматических навыков продуктивного характера можно определять на основе таких показателей, как:

1. Адекватность речевого образца (РО) по предъявлению грамматического материала в речи (на уровне слова, словосочетания, предложения).
2. Правильная расстановка компонентов речевого образца в его структуре.
3. Грамматическая корректность в оформлении слов, словосочетаний в РО и фразы в целом.
4. Сочетание РО с определенным грамматическим явлением между собой, построение на их основе сверхфразовых единств, микромонологов и микродиалогов.
5. Функционирование речевых образцов в стереотипных ситуациях речи.
6. Время, затраченное на произнесение или написание речевого образца, иллюстрирующего употребление грамматического материала.

Показатели качества сформированности грамматических навыков продуктивного характера в п. 1–5 можно считать основными, а критерий в п. 6 рассматривать как дополнительный. Начинающему преподавателю рекомендуется использовать для контроля грамматических навыков продуктивного характера разные приемы, например: 1) выбор речевого образца для выражения заданного коммуникативного намерения и включение в него новой лексики; 2) варьирование тематически организованных лексических единиц в составе речевого образца для достижения коммуникативного намерения; 3) грамматическое оформление отдельного слова и словосочетания; 4) проведение разных видов трансформаций на основе речевого образца (изменение числа, лица, времени, залога); 5) трансформацию речевого образца в разные виды его модификации; 6) соединение речевых образцов в сверхфразовые единства для реализации коммуникативного намерения; 7) комбинирование изученных речевых образцов в составе микромонологов и микродиалогов; 8) составление рассказа (сообщения) по тематическим ситуациям с использованием разных речевых образцов.

Контроль рецептивных и пассивных грамматических навыков осуществляется на уроках иностранного языка на основе таких признаков, как:

1. Умение соотносить грамматическую форму с выражаемым ею содержанием.
2. Умение отличать новое грамматическое явление от сходной и омонимичной формы.
3. Умение проводить анализ формы, значения и употребления грамматического явления.
4. Знание правила образования и употребления рецептивной грамматической формы.
5. Точность понимания фразы (предложения) и ее грамматического оформления в контексте (тексте).
6. Обеспечение необходимого количества восприятия грамматической конструкции в речевом контексте (6–8 раз).
7. Умение соотносить грамматическую форму с содержанием контекста и с его смыслом в структуре всего контекста (текста).
8. Время, затраченное на восприятие, дифференцирование и понимание грамматического явления в контексте (звуковом или зрительном).

Показатели сформированности грамматических навыков рецептивного характера в п. 1–7 можно считать основными, а критерий в п. 8 — дополнительным. Преподавателям иностранного языка рекомендуется использовать разные приемы контроля грамматических навыков рецептивного характера, а именно: 1) восприятие и выделение формальных признаков, характерных для грамматического явления; 2) идентификацию и дифференциацию отрабатываемой грамматической формы; 3) дифференцирование сходных грамматических явлений; 4) анализ грамматического явления с опорой на усвоенное правило; 5) перевод сущности грамматического явления на родной язык; 6) соотнесение значения грамматической формы с содержанием и смыслом контекста.

При подготовке учителей иностранного языка к предстоящей работе по овладению грамматической стороной иноязычной речи в школе вся деятельность вузовских преподавателей направлена на создание в сознании студентов представления о целостной методической системе по преподаванию грамматики, с ее морфологией и синтаксисом.

В результате преподаватель ИЯ с такой подготовкой рационально формирует у своих обучающихся грамматическую компетенцию и ее основные компоненты: а) мотивационный (готовность к построению грамматически правильных высказываний); б) ценностно-смысловой (важность грамматического аспекта для овладения языком в целом); в) эмоционально-волевой (способность конструировать грамматически правильные морфологические формы и синтаксические структуры); г) когнитивный (владение грамматическими знаниями, правилами, навыками и умениями); д) поведенческий (использование грамматических знаний, навыков и умений в разнообразных речевых ситуациях). Качественное владение разными компонентами такого вида компетенции, умелое их включение в продуктивные и рецептивные виды деятельности будет свидетельствовать о качественной лингвистической подготовке школьников в области грамматики и о высоком профессионализме самого преподавателя по обучению данному аспекту изучаемого языка.

Литература

1. **Апальков В. Г.** и др. Английский язык. Сборник рабочих программ. Предметные линии учебников «Английский язык в фокусе». – 2–11 классы: учеб. пособие для общеобразоват. организаций/В. Г. Апальков, Н. И. Быкова, М. Д. Поспелова. – М.: Просвещение, 2018. – 238 с.
2. **Бим И. Л.** и др. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. – М.: Просвещение, 1988. – 256 с.
3. **Бим И. Л.** Немецкий язык. Сборник примерных программ. Предметные линии учебников И. Л. Бим. 2–11 классы: учеб. пособие для общеобразов. организаций/И. Л. Бим и др. – М.: Просвещение, 2019. – 336 с.
4. **Козырева О. А.** Педагогическое моделирование в профессиональной деятельности учителя и научно-практического работника // Вестник Мининского университета. – 2020. – Том. 8. – № 2. – С. 1.
5. **Мильруд Р. П.** Английский язык. Сборник примерных программ. Предметные линии учебников «Звездный английский». 2–11 классы: учеб. пособие для общеобразов. организаций и школ с углуб. изучением англ. яз./Р. П. Мильруд, Ж. А. Суворова. – М.: Просвещение, 2019. – 256 с.
6. **Миролюбов А. А., Спичко Н. А.** Обучение грамматической стороне речи // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность/Под ред. А. А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2012. – С. 242–256.
7. **Пассов Е. И.** и др. Беседы об уроке иностранного языка. – Л.: Просвещение, 1975. – 176 с.
8. **Пассов Е. И.** Условно-речевые упражнения для формирования грамматических навыков. – М.: Просвещение, 1978. – 128 с.
9. Практикум по методике преподавания иностранных языков // К. И. Саломатов, С. Ф. Шатилов, И. П. Андреева и др./Под общ. ред. К. И. Саломатова, С. Ф. Шатилова. – М.: Просвещение, 1985. – 224 с.
10. **Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е.** Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
11. **Саломатов К. И., Волкова Т. А., Добронравова Т. Н.** и др. Первые шаги в профессию учителя иностранного языка: пособие для студентов. – Л.: Просвещение, 1979. –175 с.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержден Приказом Министерства образования и науки от 17.12.2010 г; с изменениями и дополнениями, от 11.12.2020 г. // fgos.ru.
13. ФГОС ВО 45.03.02 направление Лингвистика, профиль Теория и методика преподавания иностранных языков и культур // fgosvo.ru
14. ФГОС ВО 44.03.01 направление Педагогическое образование, профиль Иностранный язык // fgosvo.ru
15. ФГОС ВО 44.03.05 направление Педагогическое образование, профиль Иностранный язык и Иностранный язык // fgosvo.ru
16. **Шамов А. Н.** Особенности обучения грамматическому аспекту языка в средней школе // Функциональные аспекты языка/Традиции и перспективы: Материалы чтений памяти профессора А. Т. Кукушкиной. – Н. Новгород: НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2014. – С. 154–165.
17. **Шамов А. Н.** Методика формирования грамматических навыков на уроках иностранного языка. – Н. Новгород: Мининский университет, 2017. – 120 с.
18. **Шамов А. Н.** Современный урок иностранного языка. Планирование, анализ, контроль. Английский язык. Немецкий язык. Материалы к урокам. – Волгоград: Учитель, 2021. – 263 с.
19. **Шатилов С. Ф.** Методика обучения немецкому языку в средней школе. – Л.: Просвещение, 1977. – 295 с.

Сведения об авторе

***Шамов Александр Николаевич**, доктор пед. наук, профессор кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина».*
E-Mail: Shamov1952@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ УЧАЩИХСЯ С ДИСЛЕКСИЕЙ

Аннотация

Статья посвящена актуальной проблеме обучения иностранным языкам учащихся с особенностями развития, одной из которых является дислексия. Дается определение дислексии и описываются ее основные признаки, которые преподаватель должен учитывать на занятиях. Подробно рассматривается специфика обучения фонетике, лексике и грамматике с опорой на мультисенсорный структурированный подход, являющийся наиболее эффективным при работе с учащимися с дислексией. В статье дается ряд практических рекомендаций по развитию умений учащихся в рецептивных (чтении и аудировании) и продуктивных (говорении и письме) видах речевой деятельности.

Abstract

PECULIARITIES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO DYSLEXIC STUDENTS

The paper looks at a relevant problem of teaching foreign languages to students with special educational needs (SEN), among which is dyslexia. The definition of dyslexia and its key features that a teacher should take into account during the classes are presented. The peculiarities of teaching pronunciation, vocabulary and grammar based on multi-sensory structured (MSL) learning approach – the most efficient one for teaching dyslexic students – are described in detail. A number of practical recommendations for development of learners' receptive (reading and listening) and productive (speaking and writing) skills is given in the paper.

Ключевые слова

иностранный язык, учащийся, дислексия, индивидуальные особенности, чтение, трудности, мотивация

Keywords

foreign language, learner, dyslexia, individual characteristics, reading, difficulties, motivation

Дислексия представляет собой особенность развития с неврологическим происхождением и поведенческими признаками различной степени – легкими, средними и тяжелыми. Самые яркие проявления дислексии связаны с трудностями в чтении и письме, но ее признаки не ограничиваются проблемами грамотности. Они также затрагивают другие познавательные функции. Например, дислексия характеризуется плохой концентрацией внимания, краткосрочным запоминанием, трудностями в усвоении информации и автоматизации навыков и слабым развитием мелкой моторики.

Важно отметить, что проблемы, которые испытывают учащиеся с дислексией, часто непредсказуемы с точки зрения их возраста и когнитивных способностей. Сложности дислексии, связанные с точным и беглым распознаванием

слов, приводят к проблемам с чтением, пониманием текста и к ограниченной практике чтения, что, в свою очередь, препятствует развитию вокабуляра учащихся и их знаний. Несмотря на вышеуказанные трудности, учащиеся с дислексией могут хорошо успевать по другим предметам и обладать различными талантами.

Ученые доказали, что дислексия наследуется. Исследования показывают, что дислексия может быть диагностирована у ребенка в возрасте 4 лет. Если у одного из родителей поставлен диагноз «дислексия», то шанс, что ребенок ее унаследует, — 50%. К примеру, вероятность того, что мальчик будет дислектиком, составляет 50%, если его отец имеет дислексию, и 40% — если мать [5]. Признаки дислексии могут меняться с возрастом. С момента постановки диагноза дислексия будет сопутствовать человеку всю жизнь, даже если ему удастся преодолеть проблемы с чтением и письмом благодаря эффективному обучению и усердной работе [3].

Дислексию могут сопровождать и другие проблемы, связанные с особенностями обучения, такие как диспраксия, дискалькулия, синдром Аспергера. Диспраксия — это проблемы с двигательными функциями, с координацией движений, что может приводить к трудностям с письмом и произношением звуков в спонтанной речи. Дискалькулия проявляется в математических трудностях, к примеру, это могут быть проблемы с использованием дат. Синдром Аспергера связан с трудностями в социальном общении и взаимодействии ребенка с окружающими.

Рассмотрим основные заблуждения, касающиеся обучения иностранным языкам учащихся с дислексией:

1) *Учащиеся с дислексией не могут успешно учиться в школе.*
   Практический опыт показывает, что многие учащиеся с дислексией показывают высокие результаты обучения в школе. Они добиваются успеха не только благодаря высокой мотивации и усердной работе, но и в случае создания необходимых условий в процессе обучения, которые позволяют им продемонстрировать их способности и знания.
2) *Дислексия чаще диагностируется у мальчиков, чем у девочек*.
   Исследования показывают, что дислексия в равной степени распространена как среди мальчиков, так и среди девочек, но чаще определяется у мальчиков, поскольку у девочек в большей степени развиты специальные умения, которые «маскируют» дислексию. Например, девочки тише разговаривают, сидят на задних партах в классе, а иногда просто не выделяются на фоне учеников-мальчиков.
3) *Учащиеся с дислексией ленивы. Им следует прилагать больше усилий.*
   Для учащихся с дислексией характерны нестандартные модели мозговой активности в процессе чтения. Даже при условии интенсивного обучения и усердной работы такие учащиеся часто испытывают трудности в процессе чтения, а именно в понимании текста. Именно поэтому учителю следует создать необходимые условия для этих учащихся на занятиях, чтобы помочь им преодолеть трудности.
4) *Дислексия более распространена среди детей из неблагополучных семей.*
   В действительности дислексия и социальный статус не взаимосвязаны. Дислексия имеет генетическое происхождение. Она не связана с бедностью, ограниченным обучением или неблагоприятной окружающей средой. Однако данные факторы могут оказывать отрицательное влияние на течение дислексии и академическую успеваемость учащихся.

Рассмотрим основные проблемы, с которыми учащиеся-дислектики могут столкнуться при изучении иностранных языков [4]:

1) фонологические трудности, связанные с запоминанием и дифференциацией звуков изучаемого языка, особенно тех, которых не существуют в их родном языке; проблемы в делении слов на звуки, повторении звуков, слов, фраз и предложений на иностранном языке;
2) сложности в быстрой и точной обработке представленной устно информации (восприятие речи, понимание более длинных устных текстов) и говорении (медленная речь, проблемы в артикуляции). Обе проблемы связаны с восприятием речи на слух и краткосрочной фонологической памятью;
3) трудности в усвоении графемно-фонемных (буквенно-звуковых) соответствий, проблемы в восприятии произносимых слов в письме;
4) сложности в восприятии разговорной речи, особенно если она отличается быстротой;
5) медленное извлечение слов из памяти;
6) трудности с усвоением различных языковых аспектов — запоминанием слов (к примеру, учащиеся могут путать слова со схожим произношением и значением), пониманием и использованием грамматических понятий и правил (например, формированием множественных и притяжательных форм существительных, порядком слов), формулированием мыслей, упорядочиванием идей и написанием длинных текстов;
7) ограниченный словарный запас;
8) сложности в чтении, которые вызваны медленным и/или неточным распознаванием слов ввиду проблем с сегментированием слов в звуки и установлением графемно-морфемных (буквенно-звуковых) соответствий. Учащиеся с дислексией читают медленно или неточно либо их чтение может быть медленным и неточным одновременно;
9) проблемы с правописанием — неправильное правописание может быть связано с неспособностью сегментировать произносимые слова в звуки, а затем конвертировать звуки в буквы и буквосочетания, а также распознавать распространенные модели написания слов;
10) ограниченное внимание — проблемы с удержанием внимания и концентрацией, медленная обработка информации, отставание от класса;
11) неспособность запомнить материал в том порядке, в котором он был устно представлен;
12) трудности с усвоением новых знаний и автоматизацией новых навыков;
13) снижение функций рабочей памяти;
14) недостаточная самоорганизация;
15) плохой почерк (как результат слабого развития моторных навыков).

Важно отметить, что признаки дислексии и степень трудностей в чтении и правописании, которые испытывает каждый отдельный учащийся, также зависят от характера орфографической системы изучаемого языка. Признаки дислексии могут быть разными для учащихся, изучающих тот или иной язык. Так, языки с последовательной орфографической системой (к примеру, испанский и итальянский) легче даются учащимся. В таких языках имеются простые звуко-буквенные соответствия — буква или буквосочетание обычно произносится одинаково, а один и тот же звук пишется одинаково. Языки с более сложными орфографическими системами (например, английский или французский) представляют большие трудности для учащихся с дислексией с точки зрения чтения и правописания. В них есть сложные звуко-буквенные соответствия (к примеру, сложные графемы), когда буква или буквосочетание имеет несколько вариантов произношения, а определенный звук по-разному обозначается на письме.

На выбор изучаемого иностранного языка большое влияние оказывают мотивационные факторы. Учащиеся с дислексией могут выбрать английский язык для изучения, несмотря на его орфографическую сложность, ввиду его международного использования.

Учитывая индивидуальные особенности учащихся с дислексией, учитель иностранного языка должен помочь им раскрыть их потенциал, развить необходимые умения и навыки и добиться успехов. Используя принципы индивидуализации и дифференциации обучения, преподавателю следует помогать учащимся с дислексией активно работать на занятиях по иностранному языку. При этом важно отметить, что в этом случае учитель не занижает требования к учащимся с дислексией, а адаптирует изучаемый материал и задания таким образом, что они могут успешно с ними справиться. Тем не менее некоторые учащиеся с тяжелой степенью дислексии нуждаются в индивидуальной работе с учителем для преодоления трудностей.

В процессе обучения языку учащихся с дислексией педагогу следует учитывать [2]:

1) успеваемость обучаемых в школе, включая сроки выполнения заданий, домашнюю работу;
2) среду обучения (оборудование в классе, освещенность, температуру);
3) программу обучения (организацию занятий, типы заданий);
4) систему оценивания и особые условия при организации экзаменов;
5) управление в классе (группировку учащихся, ход занятий);
6) материалы;
7) инструкции;
8) обратную связь.

Как же преподаватель может помочь учащимся с дислексией?

Во-первых, разделить учебный материал на логически связанные части (по принципу от простого к сложному) и предлагать разные задания из учебника разным учащимся. При этом цели обучения должны быть достижимы, а инструкции преподавателя — четкими и понятными. Во-вторых, минимизировать списывание учащимися с доски, приготовить понятный раздаточный материал с четкими записями, основными понятиями урока, выделенными крупным шрифтом. Стоит также избегать страниц с большим количеством информации. В-третьих, учащимся можно разрешить пользоваться автоматической проверкой правописания, словарями, планшетами или ноутбуками для редактирования, ведения записей на занятиях вместо письма на бумаге. Преподавателю не следует снижать учащимся с дислексией баллы за выполненные задания в случае плохого почерка или наличия орфографических ошибок.

Для того чтобы помочь учащимся с дислексией, преподаватель может использовать различные технические средства обучения, такие как специализированное программное обеспечение (ПО), диктофоны с контролем записи речи, аудиооборудование с микрофонами и наушниками и программы, работающие по принципу перевода текста в аудиоформат (технология *text-to-speech*). Учащимся с дислексией не следует давать задания на чтение вслух на занятиях. Им лучше предложить сделать аудиозапись чтения вслух в качестве домашнего задания.

Преподаватель также может использовать **мультисенсорный структурированный подход к изучению иностранного языка** (*MSL — multi-sensory structured*

learning approach) для ознакомления и закрепления языкового материала, который должен регулярно повторяться. При этом у учащихся следует сформировать четкую взаимосвязь между уже изученным и новым материалом. Учащимся желательно в большей степени предлагать устные, а не письменные задания. На занятиях важно использовать наглядность, материал лучше представлять в виде графиков, сводных таблиц и иллюстраций, а самим учащимся давать возможность составлять тематические ассоциограммы.

В процессе проверки письменных работ преподавателю необходимо сфокусироваться на определенных аспектах (к примеру, использовании грамматических структур), причем не выделять и не обводить орфографические ошибки (это может привести к запоминанию неправильных форм), а подчеркнуть слово с ошибкой и отметить правильную форму рядом или наверху, чтобы учащиеся сконцентрировались на правильной форме и запомнили корректное написание лексической единицы.

Учащиеся с дислексией должны четко знать, что и в какие сроки от них требуется. Регулярная обратная связь и индивидуальные консультации могут помочь учащимся с дислексией добиться успехов в изучении языка. При этом важно сравнивать их успехи не с достижениями их сверстников, а с их предыдущими достижениями. Положительная оценка очень важна для таких учащихся.

Остановимся подробнее на особенностях **мультисенсорного структурированного подхода** к изучению иностранного языка, который может быть реализован при работе с учащимися с дислексией. Он отличается четкой структурой (принцип от простого к сложному), понятными объяснениями и тщательной отработкой нового материала — лексического, грамматического, фонетического, комплексным формированием и развитием рецептивных (чтения и аудирования) и продуктивных (говорения и письма) видов речевой деятельности.

В процессе изучения языка активизируются все каналы восприятия — слуховой (аудиторный), зрительный (визуальный), тактильный и кинестетический. К примеру, учащиеся знакомятся с тем, как выглядит буква или слово, как звучит, как артикуляционные органы используются для произношения, как пишется.

При работе с **фонетикой** преподаватель должен помочь учащимся:

1) научиться определять фонологические единицы — слова, слоги, отдельные звуки;
2) научиться разделять и объединять единицы для образования слов. Это умение лежит в основе успешной трансформации звуков в буквы — правописания.

Мультисенсорные задания позволяют:

1) сделать для ознакомления с отдельными звуками, слогами, словами, словосочетаниями устные задания более конкретными, а звуковую оболочку слова более простой для понимания благодаря аудиовизуальным подсказкам, таким как иллюстрации, маркеры, жесты;
2) помочь сформировать у учащихся с дислексией фонологическое осознание, включающее умение дифференцировать звуки, делить слова на слоги и звуки, добавлять и убирать звуки для образования новых слов;
3) помочь сформировать у учащихся орфографическое осознание (звуко-буквенные соответствия), что особенно важно, если орфографические системы родного и иностранного языка различаются, а звуко-буквенные соответствия в изучаемом языке отличаются сложностью. К примеру, отдельный звук может быть представлен несколькими буквами или разными буквами и сочетаниями букв в различных словах.

При обучении письму учащихся с дислексией следует использовать мультисенсорные приемы и средства обучения, такие как флеш-карточки, стикеры, графические модели, слайды, флип-карточки, рифмовки. Такие средства должны сочетаться с четкими объяснениями орфографических правил и представлением основных моделей правописания. Интенсивная практика и повторение материала может также проходить в игровой форме.

Процесс изучения **лексики** является особенно сложной задачей для учащихся с дислексией, поскольку он включает в себя запоминание и интегрирование информации, связанной с лексической единицей, в том числе значение слова, его произношение и написание, производные, коннотацию (оттенки значения), сочетаемость. Такой материал должен вводиться для учащихся поэтапно, а тренировка новой лексики — носить регулярный характер.

На уроке преподавателю желательно вводить не более 6–8 новых слов, не перегружая учащихся информацией: ознакомить с основным значением и произношением слова, затем написанием. Когда учащиеся правильно ассоциируют произношение слова с его значением, им можно рассказать о других значениях этой лексической единицы, устойчивыми словосочетаниями. В рамках одного занятия не следует вводить слова, похожие по звучанию или же с похожим значением. Учащихся с дислексией необходимо познакомить с правилами словообразования, что поможет им запомнить основные правила и закономерности и корректно распознавать лексические единицы.

Слова желательно вводить в контексте, который должен быть понятен, поскольку учащиеся с дислексией могут испытывать трудности с непроизвольным усвоением лексики и установлением значений слов из контекста в процессе чтения или аудирования. Преподавателю следует мотивировать учащихся вести словарик и повторять лексику вне занятий.

Обучение **грамматике** является столь же важной задачей, как и обучение лексике. Внимание учащихся должно быть направлено на особенности грамматической системы изучаемого языка для того, чтобы они могли сфокусироваться на изучаемых грамматических структурах. Грамматику также желательно вводить в контексте, подчеркивая коммуникативные функции грамматических конструкций. При этом грамматические правила должны быть четко представлены учащимся, поскольку им может быть сложно самим установить грамматические закономерности из представленных примеров. При обучении данному разделу языка преподавателю следует руководствоваться принципом «от простого к сложному». Следует избегать сложной терминологии и абстрактных лингвистических понятий. Для объяснения системы частей речи и членов предложений в английском языке можно использовать различные цвета (к примеру, подлежащее — зеленый, сказуемое — желтый, дополнение — синий). Таким образом, учащиеся будут усваивать грамматические правила, не запоминая сложную для них терминологию. Грамматические конструкции должны тщательно отрабатываться, чтобы учащиеся могли их запомнить и применять. На занятиях педагог может использовать игры (например, настольные) и мультисенсорные приемы для более прочного усвоения материала. Устная практика должна предшествовать письменной. При этом в процессе письменной практики следует избегать заданий на множественный выбор (multiple-choice exercises), поскольку они могут вводить в замешательство учащихся с дислексией.

Остановимся подробнее на развитии умений учащихся с дислексией в **рецептивных** (чтение и аудировании) и **продуктивных** (говорении и письме) видах речевой деятельности.

Чтение как вид речевой деятельности является особенно сложным для учащихся с дислексией [1]. Чтение включает в себя процесс декодирования (распознавания звуко-буквенных соответствий и слов), обработку морфологической и синтаксической информации, дальнейшее понимание и оценку содержания текста. Преподавателю необходимо помочь учащимся овладеть навыками декодирования, чтобы они могли правильно понять информацию в тексте. Интенсивная работа по чтению на уровне слов позволит учащимся с дислексией плавно перейти к чтению текстов. Этому может способствовать регулярная практика в звуко-буквенных соответствиях и распознавании слов. Учащимся также важно овладеть приемами чтения, такими как догадка о содержании текста, выделение главных и второстепенных идей. Разумеется, тексты должны представлять интерес для учащихся и не содержать большого количества новых слов и структур.

Задания на предтекстовом этапе имеют особенно большое значение для учащихся с дислексией. Они помогают им активизировать фоновые знания по теме, предугадать содержание текста, дать установку на чтение (например, поиск конкретной информации). На данном этапе важно познакомить учащихся с ключевой лексикой (6–8 новых слов, выделенных в контексте), а также новыми грамматическими конструкциями. Если они испытывают трудности в понимании текста, преподавателю нужно сначала самому прочитать его учащимся. Не следует просить учеников читать текст вслух (если они не хотят) и одновременно понимать его содержание. Практический опыт показывает: на это уходит много времени, что может демотивировать учащихся. Важно помнить, что объем текстов должен увеличиваться постепенно, при этом длинные тексты можно разделить на более короткие отрывки. Задания по чтению должны быть небольшими и нацелены на понимание прочитанного после каждого этапа чтения. Учащимся можно предложить обсудить вопросы в парах, подготовить иллюстрации, разыграть диалог, заполнить диаграмму или таблицу к тексту. При этом задания на множественный выбор и заполнение пропусков могут быть сложными для учащихся с дислексией, поэтому некоторые письменные упражнения желательно заменить на устные.

При обучении **аудированию**, как и при обучении чтению, важно тщательно подобрать тексты. Они не должны содержать слишком много похожих по звучанию слов, поскольку учащиеся с дислексией могут испытывать трудности в дифференциации таких слов. Аудиозаписи следует разделить на более короткие отрывки, чтобы помочь учащимся сконцентрироваться на аудиотексте и сохранить информацию в рабочей памяти. В процессе первого прослушивания аудиотекста ученикам не следует предлагать выполнить задание, чтобы они могли сфокусироваться на содержании. Кроме того, важно не предлагать учащимся с дислексией делать записи в процессе прослушивания, поскольку им сложно переключать внимание с аудирования на письмо. Типы заданий на аудирование могут быть похожи на задания на чтение. Так же как и в чтении, активизация фоновых знаний учащихся, ознакомление с новым вокабуляром и грамматическими структурами на предтектстовом этапе могут помочь им понять аудиотекст. Визуальные подсказки и иллюстрации тоже помогут обучаемым понять прослушиваемый текст.

Учащиеся с дислексией испытывают меньше трудностей в **говорении** по сравнению с другими видами речевой деятельности. Основная проблема в говорении может быть связана с необходимостью быстро вспомнить слова, правильным произношением, формулировкой длинных высказываний.

Преподавателю следует мотивировать учащихся к участию в коммуникативных заданиях начиная с простых, коротких ответов и затем постепенно перейти к более объемным высказываниям. При этом им важно предварительно познакомиться с лексико-грамматическим материалом. Учащимся можно предложить пользоваться электронными онлайн-словарями, которые позволяют услышать, как корректно произносятся слова.

При обучении **письму** на начальном этапе ученикам можно предложить записать отдельные предложения и заполнить пропуски в небольших письменных заданиях. Постепенно следует перейти к заданиям более высокого уровня. Написание длинных текстов может представляться проблематичным для учащихся с дислексией из-за трудностей с орфографией, а также сложностей в упорядочивании мыслей и идей для написания связного текста. Учащимся важно овладеть приемами планирования и организации текста. Метод мозгового штурма, ассоциограммы, модели написания текстов различных форматов, а также чек-листы, карточки различных цветов и форм помогут учащимся с дислексией запомнить структуру письма (основные части).

В заключение следует отметить, что обучение иностранным языкам учащихся с дислексией является важной и сложной задачей для преподавателя. Учет индивидуальных особенностей дислектиков, тщательное планирование учебного процесса, подготовка к занятиям и терпение позволят педагогу помочь учащимся постепенно добиться успехов в изучении иностранного языка.

Литература

1. **Алмазова Н. И., Мейеринк А. Ю., Коган М. Ю.** Обучение чтению на иностранном языке учащихся начальной школы с признаками дислексии // Иностр. языки в школе. – 2016. – № 11. – С. 18–25.
2. **Квасюк Е. Н.** Подходы к обучению английскому языку детей с признаками дислексии в среднем звене общеобразовательной школы // Иностр. языки в школе. – 2021. – № 3. – С. 87–90.
3. **Сомова С. В., Исаева О. Н.** Актуальные проблемы инклюзивного иноязычного образования // Иностранные языки в школе. – 2019. – № 12. – С. 54–59.
4. **Nijakowska J.** Dyslexia in the foreign language classroom // Multilingual Matters, 2010. – 256 p.
5. **Snowling J.** The Dyslexia Spectrum: Continuities Between Reading, Speech, and Language Impairments // Topics in Language Disorders. – 2006. – № 26 (2). – Pp. 110–126.

Сведения об авторе

***Пирогова Надежда Геннадьевна**, канд. пед. наук, старший преподаватель Центра изучения иностранных языков, Университет ИТМО, Санкт-Петербург.*
E-mail: nadin040883@rambler.ru

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ФРАНЦИИ И РОССИИ РУССКОЯЗЫЧНЫМИ СТУДЕНТАМИ

Аннотация

В статье приводятся результаты исследования, проведенного среди студентов российских вузов, изучающих французский язык, по восприятию ими образов Франции и России. На основе анализа ответов обучающихся лингвистического, экономического и международного профилей подготовки установлено, что на начальном этапе изучения французского языка (ФЯ) для студентов характерно эмоционально-личностное восприятие Франции. Однако в процессе учебы у них формируются различия в восприятии страны изучаемого языка, связанные с профилем их подготовки.

Abstract

IMAGES OF FRANCE AND RUSSIA IN THE PERCEPTION OF RUSSIAN-SPEAKING STUDENTS

The study reveals the peculiarities of perception of France and Russia by first year students of Russian universities (philological, economic and international training profiles). The author analyses the answers and states that it is typical of students, studying French at the initial stage, to retain their emotional and personal perception of France. However in the course of studies students tend to diversify their perception of L2 country depending on the specialization profile.

Ключевые слова

межкультурная коммуникация, французский язык как иностранный, образ России и Франции, национальная идентичность, равностатусный диалог

Keywords

intercultural communication, French as a foreign language, the image of Russia, the image of France, national-cultural identity, equal status dialogue

Всегда ли мы интересуемся личностным отношением учащихся к стране изучаемого языка, а также их восприятием родной страны? Обычно это обнаруживается при подборе и интерпретации ими информации при выполнении заданий, которые требуют сравнительно-сопоставительного анализа двух стран.

Поверхностные знания о стране мешают ведению «равностатусного межкультурного диалога» [1, с. 9], усложняют понимание аутентичных публикаций в прессе [11] и не всегда соответствуют ожиданиям носителей языка.

Выпускники школ последних лет катастрофически мало знают об отечестве, что мешает построению полноценного межкультурного общения с представителями иной культуры.

В **задачи нашего исследования** входило: выявление особенностей восприятия Франции и России студентами, изучающими французский язык; определение различий в видении образа стран студентами разных специальностей; сопоставление изменений этого восприятия по сравнению с аналогичными результатами 10-летней давности.

Методы исследования. Был проведен онлайн-опрос 81 студента лингвистического профиля подготовки (ЛПП) и 60 студентов международного профиля подготовки (МПП). Проанализированы тексты более 150 презентаций и устных выступлений на французском языке обучающихся экономического профиля подготовки (ЭПП) на студенческой научной конференции по экономике и финансам. В качестве «фоновых» значений был проведен опрос молодежной аудитории в социальных сетях.

Нами использовался сопоставительный анализ результатов, полученных с временным интервалом в десять лет.

Литературный обзор. Вопросы национальной идентичности и взаимоотношения культур занимали умы известных мыслителей. Н. А. Бердяев, определяя путь России как путь духовного возрождения, считал, что отношение субъекта к своей национальной культуре будет формироваться через историческую память своего народа [3, с. 203-220]. В. Г. Белинский полагал, что культура национальна у своих истоков, а с течением времени начинается процесс взаимопроникновения культур разных народов [2, с. 84-118].

Согласно концепции культурно-исторических типов Н. Я. Данилевского, «каждый народ является уникальным и имеет свою самобытную культуру, которую необходимо сохранять» [6, с. 87].

Исследования Г. Д. Гачева показывают, что в процессе общения происходит взаимное дополнение и обогащение культур разных народов, которое можно сравнить с «симфоническим оркестром». Поэтому изучение другой культуры нацелено на взаимообогащение смыслами [5].

Н. В. Барышников считает, что инкорпорация в иную культуру иногда происходит за счет подавления в себе этнической культуры, а это мешает будущему специалисту вести равностатусный межкультурный диалог с «инофонным партнером» [1, с. 9-10].

О причинах выбора студентами французского языка пишет Т. Ю. Загрязкина, отмечая, что истоки их относятся к «коллективным представлениям, восходящим к периоду галломании» [8, с. 57], когда французская культура пронизывала все сферы русского общества и был заложен «позитивный стереотип» [7, с. 43], который дошел до наших дней. Для студентов гуманитарных и естественных факультетов МГУ романтическая и культурная мотивация является доминирующей у всех опрошенных. Причины этого явления исследователь видит в том, что французский язык в представлении русских является вектором приобщения к высокой и даже элитарной культуре.

История франко-русского диалога отражена в монографии Л. Г. Вединой, в которой раскрывается также автостереотип русского человека [4, с. 585].

На современном этапе «63% россиян относятся к Франции с симпатией и только 7% — негативно» (институт GlobeScan по заказу BBC). По данным опроса,

который проводил в 2006 году Фонд общественного мнения, 54% россиян убеждены в хорошем отношении к нам французов и только 11% в этом не уверены [11]. Однако в начале XXI века отмечается определенная двойственность восприятия Франции в России. С одной стороны, она видится как родина великой культуры, с другой — «как страна, утрачивающая влияние в мировой политике, растворяющаяся в глобальном мире» [9].

Характеризуя русский и французский народы, приведем цитату французского писателя русско-армянского происхождения Анри Труайя: «Французов интересует и очаровывает русский характер, его наивность и спонтанность». Но несмотря на три столетия наших связей, мы так и не стали для них «своими». Если европейская идентичность России признается, то с оговорками» [13].

Результаты анкетирования. Отношение обучающихся к стране изучаемого языка связано с профилем их подготовки. Приведем результаты анкетирования студентов различных профилей подготовки.

ВОСПРИЯТИЕ ФРАНЦИИ И РОССИИ СТУДЕНТАМИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ПОДГОТОВКИ

Для определения особенностей восприятия образа Франции студентами лингвистического профиля мы обратились к ним с просьбой написать о своем видении этой страны. Приведем цитаты студентов 2-го курса: «*…кажется, что вся Франция всегда поет или везде, в каждом уголке, играет приятная мелодия»; «волшебное романтичное место, где ты молод, влюблен»; «это невероятно восхитительная страна, которая вызывает восхищение всех жителей планеты*»; «*Франция для меня всегда являлась воплощением изысканности и утонченности. Кажется, что на каждой маленькой улочке веет теплом, вкусным кофе и свежими пирожными, а вокруг все в цветах»; «…это целый огромный мир, познавая который мы становимся сами немного благороднее. Пусть ждет меня, и я обязательно навещу ее!*».

Следующие высказывания о Франции студентов 1-го года магистратуры не менее восторженны: «родина восхитительной музыки», «империя красоты», «французы любят жизнь», «лучшая в мире кухня», « *Quand je pense à la France, j'imagine des belles femmes et des beaux hommes, l'odeur de pain frais et de bon café* ».

Видят ли студенты проблемы современной Франции? Приведем некоторые из ответов на вопрос «Изменилось ли лицо Франции за последние годы?»: «*Да, благодаря прогрессу и новым технологиям*»; «*…там значительно выросло число мигрантов, и теперь они составляют треть населения»; «…да, стало больше беженцев*»; «*я думаю, что значительным изменениям послужил приток мигрантов во Францию*»; «*стала более современной*»; «*Франция постепенно теряет свою самобытность. Между странами Европы исчезают различия в плане культуры, что, по моему мнению, является недостатком*»; «*Франция — это страна контрастов. Здесь проживает большое количество мигрантов*».

В процентном отношении ответы, указывающие на изменения во Франции, связанные с «увеличением числа мигрантов», составляют 21% от общего числа ответов; 31% считают, что за последнее время никаких изменений не произошло; 28% не смогли ответить на этот вопрос. Оставшиеся 20% разбросаны между различными единичными вариантами ответов.

Мы сопоставили эти ответы с ответами об имидже Франции 2010 года [10]. Можно отметить, что у студентов сохраняется стабильно романтическое

восприятие страны даже при опросе с разницей в 10 лет. Меняется, однако, содержание критических высказываний о ситуации в стране. Ранее студенты писали: « *La culture Française s'éteint petit à petit laissant place à une culture copiée de divers pays* ». Сейчас же современные студенты обеспокоены в большей степени проблемами массовой миграции в стране.

При анализе ответов студентов магистратуры на тему « La Russie pour moi c'est… » мы отметили, что большинство начинались со слов « La Russie c'est ma Patrie ». Восприятие страны ассоциируется с семьей, домом, простором, друзьями, любовью к Москве, к русской литературе, советскому кинематографу и т. д. Многие ответы пронизаны с одной стороны чувством любви к родине, с другой стороны — видением всех ее проблем. Особенно ценным для нас представляется желание молодых людей внести свой вклад в улучшение жизни страны: « *Je ne veux pas vivre dans un autre pays…bien que les conditions de vie y soient bien meilleures… Pour moi la Russie c'est un ami… La Russie c'est l'âme! »; « …C'est un pays où j'aime retourner après les voyage à l'étranger. Ce n'est pas seulement le territoire, la nature, un dessin sur la carte du monde ou l'unité politique. C'est quelque chose de plus spéciale…dans mon pays il y a trop de problèmes… mais j'aime mon pays… je voudrais rendre la vie en Russie meilleure pour que les autres gens puissent dire « J'aime mon pays »; « J'admire mon pays. Mais il y a beaucoup de problèmes dans notre pays. Je ne sais pas comment je peux les résoudre* ».

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ФРАНЦИИ И РОССИИ СТУДЕНТАМИ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ПОДГОТОВКИ

В ходе исследования были проанализированы тексты презентаций на ФЯ, с которыми студенты выступали на студенческой конференции по экономике и финансам, а также их устные высказывания. По результатам проведенного анализа были установлены следующие особенности:

1. Повышенная критичность в восприятии своей страны. Как правило, контекст студенческих выступлений по экономике строится по формуле «достоинства у них, недостатки у нас».
2. В подборе иллюстративного материала для характеристики недостатков иногда подбираются фото в интернете, не относящиеся к российским реалиям (например, скопление ТБО на почвах экваториальных регионов, загрязнение поверхностных вод специфическими продуктами производства, нехарактерного для России, и т. д.). Подсознательно такие студенты полагают: если плохо, значит, это подойдет и для характеристики своей страны (см. рис. 1).
3. При представлении материала по нашей стране студентам свойственны следующие скептические высказывания: «У нас всегда так» или пессимистические комментарии «К сожалению, в России…» и т. д.
4. Основные направления критики часто связаны с программами реализации устойчивого развития, эффективности производства и внедрения новейших технологий. При этом студенты, как правило, ограничиваются перечислением критических замечаний, без представления примеров позитивного решения проблемы в стране.

Рис. 1

Повышенная критичность высказывания в отношении экономического развития в России в студенческой презентации

Французские эксперты в полемике по результатам критических высказываний студентов часто сами приводили позитивные примеры решения проблем в российской экономике

и обращали внимание на необходимость серьезного изучения передового отечественного опыта.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ФРАНЦИИ СТУДЕНТАМИ МЕЖДУНАРОДНОГО ПРОФИЛЯ ПОДГОТОВКИ

Обобщенные высказывания студентов МПП мы приводим в виде таблиц (см. табл. 1, 2, 3, 4).

Табл. 1

Взгляд на экономику двух стран

В каких отраслях экономики страна занимает лидирующее положение в мире?	
Франция	**Россия**
Парфюмерия, одежда, еда (круассаны)	Нефть, алкоголь, добыча газа
Химическая, авиакосмическая, судостроительная отрасли, машиностроение	Атомная отрасль, добыча сырья, авиакосмическая отрасль
Модная индустрия, ресторанный бизнес	Добыча природных ископаемых
Пищевая, химическая, машиностроение, рекреационная	Топливно-энергетическая, транспортная, металлургическая

Табл. 2

Взгляд на исторические события и сотрудничество в области культуры

В каких исторических событиях история Франции переплетается с историей России?	**Назовите примеры сотрудничества стран в области культуры**
Война с Наполеоном	Я не знаю
Отечественная война 1812 года. Влияние французских мыслителей на мировоззрение русских правителей.	Создание образовательных программ
Война 1812 года	Чемпионаты Европы и мира по футболу
Война 1812 года, Тильзитский мир, Парижский договор, начало XX века — Антанта	Культурный обмен экспонатами между Версалем и Эрмитажем
—	Фестиваль российской культуры и кинофестиваль в Каннах, танцевальные фестивали

Табл. 3

Личностное восприятие двух стран студентами

В моем восприятии Франция — это страна...	**В моем восприятии Россия — это страна...**
...красивая, романтичная, с Диснейлендом и Эйфелевой башней	...холодная и слегка недружелюбная
...с невероятной историей, с великими философами и с необъятным культурным многообразием	...в которой проживает огромное количество людей
...безграничных возможностей для творчества	...в которой творили Ф.М. Достоевский, Л.Н. Толстой, А.С. Пушкин, а также это страна с великим народом, который смог освободить мир от фашизма
...необычайной красоты	...,где легко построить свой бизнес
...красивых исторических мест, самая популярная туристическая страна	...,где живет множество народов, соединяя свою культуру и ментальность; страна с огромным потенциалом к развитию и активными людьми; страна с ресурсами, которые нужно беречь

Табл. 4

Будущее стран глазами студентов МПП

Каким Вы видите будущее	
Франции?	**России?**
...может быть развал, так как там сейчас беспорядки. Но может быть, все будет хорошо	Россия может перестать существовать как страна, если не предпринять меры
Прекрасным	Я думаю, что Россия станет одним из мировых лидеров в сфере нанотехнологий, что приведет к резкому скачку во всех сферах жизни общества.

Каким Вы видите будущее	
Франции?	**России?**
Я считаю, что Франция немного приостановится в развитии в ближайшие годы	Возврат в G-8 и признание на международной арене
Светлым, однако миграционная политика Франции пугает	Не знаю
Перенаселение, создание нового «лица» Франции, новая культура	Проекты для развития регионов, мировой лидер, справедливая власть

РЕЗУЛЬТАТЫ ОНЛАЙН-ОПРОСА МОЛОДЕЖНОЙ АУДИТОРИИ

Табл. 5

Ответы на вопросы анкеты «Что я знаю о Франции»

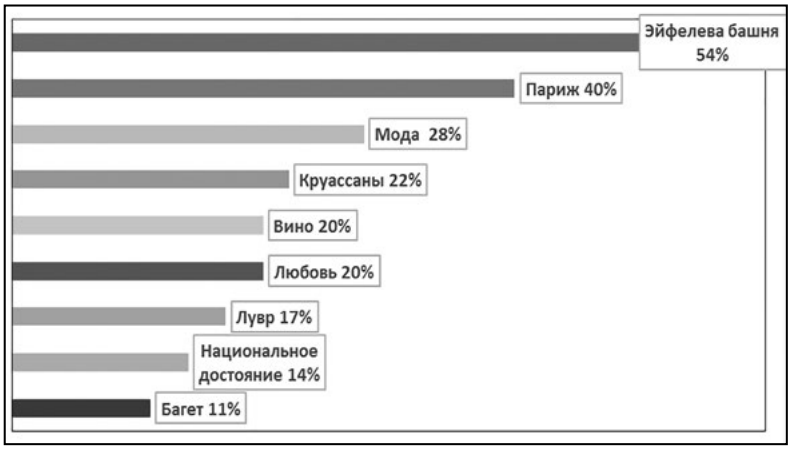
Обратимся к данным опроса молодежной аудитории (всех желающих ответить на вопросы анкеты, размещенной в социальных сетях) по выявлению их знаний о Франции. Опрос проводился самими студентами в рамках исследовательского проекта на онлайн-форумах и при личном общении. Формулировка вопросов была максимально упрощена и рассчитана на самую широкую аудиторию (см. табл. 5).

Вопрос	Ответы
Назовите имена 3 французских писателей	**Виктор Гюго** (48,6%), **Александр Дюма** (42,8%), **Жюль Верн** (25,7%). Упомянуты также: (<1%) Оноре де Бальзак, Шарль Перро, Франсуаза Саган.
Назовите имена 3 французских художников	**Клод Моне** (60%), **Огюст Ренуар** (28,6%), **Эдуард Мане** (22,9%). *Упомянуты также: (<1%) Анри Матисс, Эжен Делакруа, Поль Гоген.*
Назовите имена 3 французских актеров	**Жерар Депардье** (42,8%), **Жан Рено** (31,4%), **Пьер Ришар** (28,6%). *Упомянуты также: (<1%) Венсан Кассель; Марион Котийяр; Одри Тоту.*
Назовите имена 3 французских певцов	**Эдит Пиаф** (57,1%), **Мирей Матье** (22,8%), **Джо Дассен** (22,8%). *Упомянуты также: (<1%) Изабель Жеффруа (Заз), Шарль Азнавур.*
Назовите три продукта, с которыми ассоциируется слово «Франция»	**Вино** (57,1%), **сыр** (54,3%), **круассаны** (51,4%).
Назовите места в Москве, связанные с Францией	**Резиденция посла Франции в Москве** (37,1%), **лицей Александра Дюма** (8,6%). *Упомянуты также: (<1%) Приход Святого Людовика в Москве; Театр Омона; Французский Институт в Москве.*

Рис. 2

Какие ассоциации у Вас возникают при слове «Франция»?

Если мы проанализируем полученные ответы, то увидим, что имена Клода Моне и Эдит Пиаф лидируют по абсолютным значениям в этом списке. Обращает также внимание тот факт, что среди трех первых имен представителей различных культурных областей деятельности студенты называют прежде всего классиков. Даже в музыке, которая обычно относится к сфере интересов молодых людей, в первой тройке не фигурируют фамилии современных исполнителей. Сложнее обстоят дела со знанием мест, связанных с французским присутствием в Москве. Зато продукты французского производства хорошо известны всем опрошенным (каждый из них набрал более 50%).

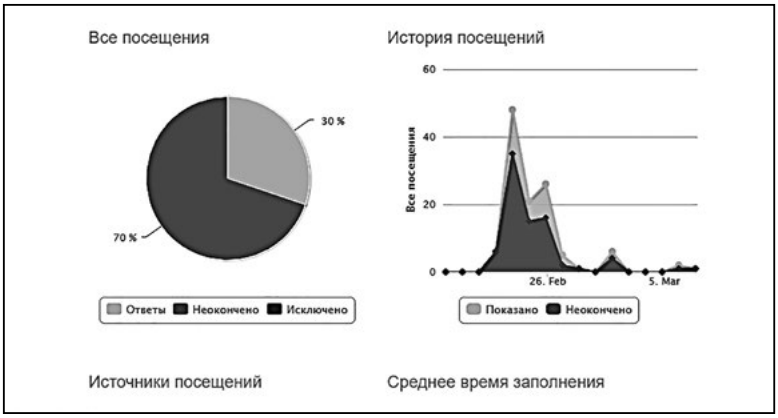


Достаточно стереотипен ассоциативный ряд по восприятию Франции молодежной аудиторией (см. рис. 2), в котором лидирует Эйфелева

башня и Париж. Возможно, это связано с тем, что не все участники опроса бывали в этой стране или интересовались ей.

Рис. 3

Статистика посещения сайта онлайн-опроса студентами лингвистического профиля подготовки



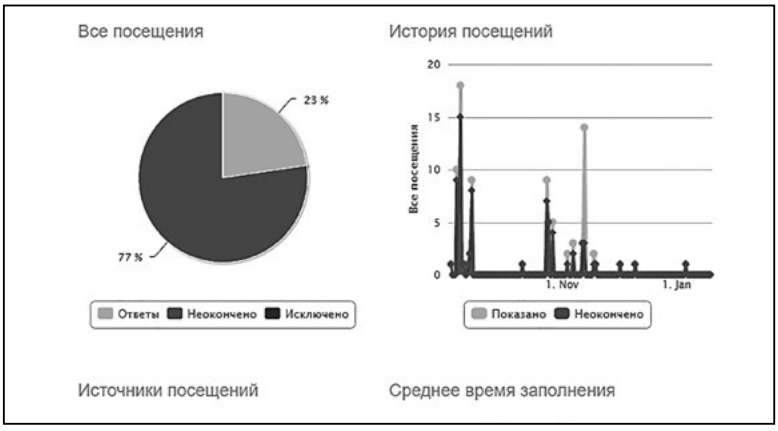


Рис. 4

Статистика посещения сайта онлайн-опроса студентами международного профиля подготовки

ДИСКУССИЯ. ВОСПРИЯТИЕ ФРАНЦИИ

1. Статистика ответов на вопросы онлайн-анкеты показывает, что только 30% (см. рис. 3) студентов ЛПП и 23% студентов МПП (см. рис. 4) смогли ответить на все вопросы анкеты. Анализ времени, потраченного для ответа, позволяет предположить поиск студентами дополнительной информации в интернете, что свидетельствует об отсутствии у опрошенных конкретных знаний о стране.
2. Отмечается недостаток знаний о современной Франции, которая в восприятии студентов продолжает оставаться страной моды (у 51% возникает именно эта ассоциация). Из французской литературы основной процент респондентов знает только В. Гюго (49%) и А. Дюма (43%).
3. Нельзя, однако, недооценивать значение позитивного романтического стереотипа в восприятии Франции у приступающих к изучению ФЯ, т. к. именно он в большой степени определяет его выбор студентами как второго иностранного. Именно этот фактор помогает нам привлекать учащихся к проведению мероприятий, посвященных культуре Франции, и объединяет студентов независимо от профиля подготовки (Пример: мероприятие, проведенное в 2018 г. в ИИЯ РУДН «Мои литературные открытия», посвященное перекрестному году языков и литератур, позволило собрать 200 участников из самых разных вузов).

ВОСПРИЯТИЕ РОССИИ

Формирование позитивного образа отечества в процессе изучения ИЯ не менее важно, чем представление знаний о стране изучаемого языка. Однако при этом следует учитывать различия в восприятии страны студентами разных профилей подготовки.

Обучающимся ЭПП, для которых характерна повышенная критичность в отношении России, следует обращать внимание на то, что любая критика предполагает взвешенный анализ положительных и отрицательных сторон. При этом важно показать студенту, что в его силах предлагать варианты оптимизации, поиска решения имеющейся проблемы, концентрируя его внимание не столько

на констатации имеющихся недостатков, сколько на поиске выходов из сложившихся проблемных ситуаций. Таким образом, мы ориентируем студента на возможность творческой самореализации, формируя чувство сопричастности к жизни страны. Последнее особенно важно для представления России будущими специалистами при иноязычном общении.

Для студентов ЛПП чрезвычайно актуальной становится просветительская деятельность, поскольку многие из них, обучаясь, например, в Москве, не были ни в одном музее. Многим незнакомы имена С. Есенина, С. Рахманинова, А. Вознесенского. Важно помочь студентам приобрести определенный эмоциональный опыт, который приходит с непосредственным восприятием произведений искусства, и понимание того, что для носителей иноязычной культуры они интересны прежде всего как носители культуры своего отечества.

Из вышесказанного можно сделать следующие выводы:

1. Для поддержания равностатусного иноязычного диалога необходимо в равной степени работать на занятиях по ИЯ не только над формированием образа страны изучаемого языка, но и образа отечества.
   Развитие чувства национальной самодостаточности, уважения к историческому прошлому страны, гордости за великую русскую культуру; поддержание базовых ценностей должны быть важной составляющей в преподавании ИЯ.
   Все это не означает отсутствия критического восприятия. Однако умение сбалансированно воспринимать недостатки и достоинства, стремление находить решения обозначенных проблем будут формировать чувство гражданского достоинства и сделают более содержательным иноязычное общение с инофонными партнерами.
2. С целью повышения качества иноязычного общения будущих специалистов необходимо обращать особое внимание на создание современного образа страны изучаемого языка, уходя от привычных стереотипов.
3. Важно изучать специфику восприятия студентами страны изучаемого языка и отечества в каждом конкретном случае, для того чтобы грамотно выстраивать алгоритм формирования лингвокультурной компетенции.
4. В условиях нехватки часов для изучения второго иностранного языка особенно важно максимально использовать цифровое информационное пространство для усиления знаниевой парадигмы в восприятии двух стран.

При всей, как может показаться на первый взгляд, очевидности предложенных выводов проведенный срез знаний учащихся и изучение их восприятия страны изучаемого языка и отечества обнаруживает серьезные пробелы, которые требуют пристального внимания преподавателя иностранного языка.

Литература

1. **Барышников Н. В.** Культурный шок как мифологизированный феномен в реализации многоязычной коммуникативной компетенции // Известия ВГПУ. 2012. – № 11. – С. 9–12.
2. **Белинский В. Г.** Общее значение слова литература // Белинский В. Г. Собрание сочинений. М.: ОГИЗ, 1948. – Т. 2. – С. 84–118
3. **Бердяев Н. А.** Воля к жизни и воля к культуре // Бердяев Н. А. Смысл истории. Новое средневековье. М.: Канон+, 2002. – С. 203–220.
4. **Веденина Л. Г.** Человек в лингво-этно-культурном пространстве/МГИМО (ун-т) МИД России. –М.: Языки славянской культуры, 2017. – 661 с.
5. **Гачев Г. Д.** Космо-Психо-Логос: Национальные образы мира. – М.: Академический проект, 2007. – 511 с.

6. **Данилевский Н. Я.** Россия и Европа. – М.: Книга, 1991. – 573 с.
7. **Загрязкина Т. Ю.** Следы Франции в России // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2009. – № 4. – С. 32–45.
8. **Загрязкина Т. Ю.** Речь о французском языке и проблема языкового многообразия // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2013. – № 2. – С. 52–63.
9. **Лапина Н. Ю.** Франция глазами россиян: история и современность // Сб. Франция и Россия: история и культура. – 2014. – С. 439–449.
10. **Козаренко О. М.** Проявление межкультурных различий в восприятии образа современной Франции // Центральная Россия как уникальный центр лингвокультурного и интеркультурного взаимодействия: Материалы междун. научно-практич. конфер./под ред. Мартыновой А. А. – Изд. центр МГОГИ, г. Орехово-Зуево, 2010.
11. **Козаренко О. М., Горькова А. А.** Образ России во франкоязычных массмедиа или нюансы политического дискурса для студенческой аудитории // Лингвострановедение: методы анализа, технология обучения. – Т. 1 из 15 межвуз. семин. по лингвостранов. 14–15 июня 2017. – М., МГИМО-университет, 2018. – С. 395–411.
12. **Фёдоров С. М.** Франция – Россия, Россия – Франция: асимметрия восприятия. Перспективы. Сетевое издание Центра исследований и аналитики Фонда исторической перспективы. URL: http://www.perspektivy.info/rus/rassey/francija__rossija_rossija__francija_asimmetrija_vosprijatija_2008-04-26. htm (дата обращения 03.08.2020)
13. **Vedenina L. G.** La France et la Russie: dialogue de deux cultures. – M. InterDialect+, 2000. – P. 243.

***Козаренко Ольга Михайловна**, канд. географических наук, доцент кафедры теории и практики иностранных языков Института иностранных языков Российского университета дружбы народов.*
E-mail: kozarenko-om@rudn.university

Сведения об авторе

ФУТБОЛКА С ТЕКСТОВЫМ ПРИНТОМ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ КАК СРЕДСТВО ВЫРАЖЕНИЯ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Аннотация

Недостаточная изученность текстового принта как лингвокультурного явления определяет актуальность представленного в статье исследования. Материалом изучения стали тексты, нанесенные на футболки, размещенные на сайтах pinterest.com и threadless.com. В работе были использованы лингвокультурологический и контент-анализ. Цель статьи заключается в определении языковых, когнитивных и культурных особенностей декоративных текстов, способствующих выражению идентичности обладателя футболки. В результате исследования было установлено, что средства выражения идентичности соотносятся с такими концептуальными областями, как феминизм, охрана окружающей среды, религиозная принадлежность, пандемия COVID-19.

T-SHIRT WITH ENGLISH TEXT PRINT AS A MEANS OF CULTURAL IDENTITY EXPRESSION

Abstract

Text print as a linguistic and cultural matter has been underestimated by scholars and needs a deeper analysis. Two websites – pinterest.com and threadless.com displaying various T-shirts – were selected as a source of the research material. Linguo-cultural and content analyses were used as research methods. The paper aims at revealing linguistic, cultural and cultural peculiarities of decorative English texts, which facilitate the expression of a T-shirt owner's identity. As a result, it has been found out that means of cultural identity expression correlate with such cognitive areas as feminism, environment protection, religious identity and COVID-19 pandemic.

Ключевые слова

текстовый принт, декоративный английский, атмосферный английский, культурная идентичность, прецедентные явления

Keywords

text print, decorative English, atmosphere English, cultural identity, precedent phenomena

Как только люди научились создавать ткани и шить простейшие одеяния, костюм не только стал выполнять функцию защиты от неблагоприятных погодных условий, но превратился в знак, передающий социальные и культурные смыслы. В том, как оформлен внешний облик индивида, заключается целая иерархия знаковых систем, которые отражают: 1) социальную дифференциацию; 2) половую; 3) возрастно-групповую; 4) эротические характеристики; 5) характерологические особенности; 6) престижно-статусные и ролевые моменты [5]. Знаковость одежды

нашла, например, отражение в пословицах в русском, английском и немецком языках: «по одежке встречают, по уму провожают», «*clothes make the man*»,[1] «*Kleider machen Leute*». Одежда как знаковая система обладает структурой выразительных средств (цвет, форма, детали, в том числе принт), и «их взаимодействие с фоновой средой является одним из типов информационного языка, организованного в знаковую коммуникативную систему» [7, с. 52].

[1] Полагают, что автором данной пословицы был Марк Твен [https://www.goodreads.com/quotes/12946-clothes-make-the-man-naked-people-have-little-or-no#:~:text=Naked%20people%20have%20little%20or%20no%20influence%20on%20society]

Одежда как семиотическая система подчиняется определенным принципам, среди которых заметное место занимает принцип соответствия, суть которого сводится к следующему: «кто я есть, так я и выгляжу». Этот принцип доминировал в моде XIX века. Последующее распространение моды с высших социальных слоев до низших сформировало принцип «кем я хочу казаться, так я и одеваюсь». Современная мода отличается игровым характером: одежда позволяет примерять на себя разные социальные роли, которые можно демонстрировать на разных игровых площадках, где происходит активная социализация индивида [2]. Будучи знаковой системой, одежда способствует социализации личности, т. е. процессу «усвоения <…> определенной системы знаний, норм и ценностей» [6, с. 5]. Подражая модным стандартам, индивид тем не менее демонстрирует свое собственное Я, использует одежду и аксессуары как средство самовыражения. Мода как культурный код становится средой формирования идентичности, индивидуального самоопределения.

Важным средством индивидуальной и групповой идентификации являются надписи и графические изображения на предметах одежды. Стивен Белдер, один из авторов книги о представлении тела в современном искусстве, утверждает, что футболки с надписями являются внешними средствами прямого отражения части идентичности ее обладателя. Футболка маркирует человека не только как потребителя определенного товара, но и как сторонника неких идей [10, с. 63]. Иными словами, футболка с надписью — это не только защита тела от внешнего воздействия, но и носитель некоторого объема информации, в которой закодированы отдельные аспекты индивидуальной и социальной жизни индивида. Сказанное позволяет рассматривать тексты на футболках в качестве объекта научного анализа, цель которого заключается в определении их лингвистического и семиотического, т. е. знакового, своеобразия.

У футболки примечательная история. Она появилась в начале XX века как часть униформы американских морских пехотинцев и подводников. Вскоре после Второй мировой войны этот предмет одежды становится в США символом мужественности, поскольку вернувшиеся с войны ветераны продолжали носить свою униформу, а те, «кто возобновил обучение в колледжах, производили значительное впечатление на остальных студентов непривычным элементом одежды» [3, с. 336]. Футболка стала еще более популярной после выхода в 1951 году фильма «Трамвай "Желание"», в котором брутальный герой Марлона Брандо появлялся в простой белой футболке, подчеркивающей фигуру. Позднее, в 1960-е годы, когда новаторство и бунтарство захватило и моду, футболка стала отличительной чертой молодежной культуры, в первую очередь благодаря нанесенным на нее текстам. Футболка стала полотнищем для лозунгов протеста против войны во Вьетнаме. С начала 1980-х годов на футболках размещают тексты предвыборной агитации политических партий [1]. Футболка становится не только предметом одежды, но и средством деловой и политической рекламы [17].

Футболка с текстовым принтом оказалась вовлеченной в процесс глобализации, одним из результатов которого стало закрепление английского языка

как ведущего средства межъязыковой и межкультурной коммуникации и появление так называемого декоративного английского (*Decorative English*). Лексикографические источники современного английского языка определяют декоративный английский (также атмосферный английский, орнаментальный английский) как нетехнический термин для английского языка, который используется в качестве визуального знака современности или социального аксессуара на предметах одежды, писчей бумаге, сумках, пеналах и др., в рекламе, а также объявлениях в кафе и т.д. [12]. Впервые данный термин упомянули в конце 1980-х — начале 1990-х годов Джон Дугилл и Марк Брок, исследовавшие особенности употребления английского языка в Японии и Китае. Независимо друг от друга они пришли к заключению, что английский язык, встречающийся на одежде и других предметах в этих странах, не является информативным, но служит средством создания определенной атмосферы и настроения. Английский язык, по наблюдениям этих ученых, ассоциировался с успехом, становился создателем статуса и талисманом современности [11, 12]. В настоящее время вряд ли подлежит сомнению то, что декоративные надписи на английском языке способны отчасти выполнять функцию «информального/спонтанного образования» и способствовать саморазвитию взрослого человека [4].

По прошествии времени стало очевидным, что «декоративный английский» не только создает атмосферу или настроение: с помощью декоративных английских надписей люди способны передавать окружающему миру информацию о себе, своих взглядах и предпочтениях. Демократизация мировых сообществ позволила людям не только изменять свой внешний облик, но и более открыто высказывать свое мнение и выражать собственные взгляды, легче вступать в межкультурную коммуникацию. Одним из доступных и эффективных способов подобного взаимодействия стало ношение футболок с нанесенным на них текстом. В настоящее время формирование самосознания происходит в условиях стремительного изменения средств и условий коммуникации, фундаментальных сдвигов в мировом культурном пространстве. Наблюдаемые в современном мире коммуникационные, культурные и социальные трансформации усиливают стремление людей к более наглядной демонстрации своего *Я*. В результате этих быстро развивающихся тенденций текстовый принт приобретает функцию личностного и группового классификационного маркера, он становится коммуникативным откликом на утверждение, что «культурная идентичность строится внутри противопоставления “свой — чужой”» [8, с. 40]. Деление на *своих* и *чужих* строится из таких концептуальных областей, как экология, права женщин, религиозная принадлежность, пандемия COVID-19, и потому декоративные надписи в основе своей имеют связь с фундаментальными социокультурными представлениями, бытующими в этих сферах.

Как показал контент-анализ более 200 текстов, размещенных на футболках, в десять самых частотных слов входят следующие лексемы: l*ove, more, stop, save, coffee, girl, dream, yourself, cat, club и life*. В обозначенных выше концептуальных областях семиотически нагруженными оказались слова *feminist, girl, woman/women, save, make, Jesus, Islam, vaccinated*.

Приверженность феминистским взглядам и идее равенства полов нашла отражение во многих текстах, нанесенных на футболки. Футболка с текстом *We Should All Be Feminists* была выпущена в продажу знаменитым модным домом *Dior* в 2016 году и сразу стала хитом продаж, несмотря на то что ее цена равнялась 710 американским долларам. Вслед за ней появились феминистские футболки от других модных домов со следующими принтами: *Feminist AF, Girls*

Can Do Anything, Feminists Take No Shit [14]. Интернет-сайты, где представлены футболки для массового потребителя, дают возможность выбрать текст, соответствующий гендерным взглядам того, кто будет носить этот предмет одежды, например *Sometimes The King Is a Woman, Champion Women Go Ladies*[2]. Иную идентичность, сопряженную с противоположным взглядом на гендерные проблемы, демонстрирует текст на мужской футболке: *Gender Roles Are a Social Construct, Girl Power. I dissent*.

[2] Здесь и далее примеры взяты с сайтов pinterest.com и threadless.com

В отличие от гендерно ориентированных текстов, экологически направленные тексты и на женских, и на мужских футболках отличаются единодушным позитивным характером. Желание защитить природу открыто не противопоставлено действиям тех, кто ее разрушает, однако императивное наклонение, присутствующее в текстовых принтах, говорит о том, что текст адресован не только сторонникам зеленого мира, но и его противникам, например: *Save Arrr Seas*. В приведенном тексте обращает на себя внимание единица *arrr* — полагают, что именно так пираты выражали свой восторг, особенно когда с чем-то соглашались [16]. Синергетическое воздействие принта создается за счет соединения текста с изображением штурвала и корабля с парусами, помещенного в бутылку. Следующий текст экологической направленности — *Make Our Planet Great Again* — представляет собой деформацию прецедентного высказывания, лозунга, использовавшегося многими американскими президентами во время их избирательных кампаний: *Make America Great Again*.

Прецедентные явления занимают заметное место среди средств, формирующих содержание текстового принта. Они «связаны не только с общим объемом знаний того или иного индивида, но и определяют его отношения с окружающим миром и внутренним "Я"». Более того, «нельзя отрицать связь между прецедентными именами и социально-поведенческим контекстом индивида или целой группы индивидов» [9, с. 56]. Прецедентные явления преобладают в текстах, определяющих религиозную идентичность носителя футболки. Так, нередки надписи, в которых содержится прецедентное имя *Jesus*, например, *I believe there is power in the name of Jesus; I choose Jesus the one who first chose me. John 15-16*.

Названия частей Библии, размещенные на футболках, например *Hebrews 12:14*, являются прецедентными текстами. Ссылки на текст Библии, как в приведенном выше примере, так и в следующем (*I will walk by Faith. Even When I Cannot See. 2 Corintians 5:7*), используются для создания эффекта достоверности, однако сами тексты, нанесенные на футболку, представляют собой перефразированные варианты библейских высказываний и в строгом смысле не являются прецедентными, но относятся к аллюзиям. Религиозные принты нередко подразумевают, что обладатель футболки определился со своим жизненным кредо и подталкивает внешнего наблюдателя к выбору, как это имеет место в следующей надписи: *The world says: Be Yourself — The Bible says: Deny Yourself — Which one will you follow?*.

Принты на футболках отражают не только христианскую религиозную идентичность, но и исламскую. Тексты, демонстрирующие приверженность исламу, выполнены как на арабском, так и на английском языке, например *Only Allah can judge me*[3]. Арабские надписи представляют собой либо одно слово (какое-либо из имен Аллаха или типичное мусульманское приветствие *Salam*), либо текст на арабском языке, сопровождающийся переводом на английский язык. Прагматика перевода состоит в намерении сделать собственное религиозное самосознание известным внешнему миру и довести до его сведения

[3] Арабские слова в силу типографических возможностей представлены в английской транслитерации.

постулаты ислама. Эту же цель преследуют надписи, приглашающие к знакомству с исламом и его изучению, например: *I'm a Muslim. Ask me about Islam, Know Islam. Know Peace*. Подобно тому как оформляются изречения из Библии, тексты, взятые из Корана, также снабжены ссылками на источник, например: *Put your trust in Allah if you are believers indeed 53:23; Light upon Light. Quran 24:35*.

Свобода самовыражения через текст на предмете одежды не всегда регулируется какими-либо жесткими ограничениями. Тем не менее в Великобритании, например, существует Акт об общественном порядке (*The Public Order Act*), под действие которого могут попасть оскорбительные или непристойные надписи на одежде, но только в случае, если полиция остановит обладателя этого предмета одежды на улице и предъявит обвинение в нарушении общественного порядка. Ситуация осложняется еще тем, что признание контента надписи на футболке как допустимого или недопустимого зависит от интерпретации [15]. Подобное положение дел во многом способствовало появлению надписей-хейтеров, выражающих ненависть к окружающим, подвергающих их осмеянию и оскорблению. Маркерами оскорбительного характера надписи являются слова *f**** и hate, например *F**k 'em, I hate people*. Языковые формы с отрицанием являются распространенным способом выражения недоброжелательного, презрительного отношения к людям: *I'm not shy, I just don't like you; Sorry, I'm late, I didn't want to come; Some people just need a high-five. In the face. With a chair*. В коммуникативном аспекте, с позиции наблюдателя, данные надписи служат сигналом воздержаться от установления вербального или невербального контакта с адресантом. К примеру, если кто-то столкнется в лифте с соседом, на футболке которого изображена надпись *Shut up. Nobody cares*, человек с большей долей вероятности не заведет с ним легкую беседу с целью сгладить неловкое молчание, поскольку сообщение будет декодировано в соответствии с закодированным в нем смыслом.

С дискурсивной точки зрения, текстовый принт — это быстрая реакция на изменение социокультурного контекста и характера участников коммуникации, позволяющая индивидам менять свою идентичность, присваивая себе новые социальные роли. Распространение эпидемии COVID-19 и предпринимаемые меры борьбы с ней повлияли на характер надписей на футболках 2020–2021 гг., которые представляют собой ситуативно обусловленные тексты. Так, появились тексты, призывающие к социальной ответственности в борьбе с коронавирусом, например *Stand Fight Against Virus*; надпись *Be Responsible* сопровождается изображением семьи в масках. Начало вакцинации против заражения этим вирусом почти тотчас отразилось в надписях на футболках, которые сообщали не только о том, что владелец футболки прошел вакцинацию, например: *I identify vaccinated; Vaccinated; So Fresh and vaccinated*, но в сжатой форме представляли образ молодого человека 2020–2021 годов: *Educated. Motivated. Vaccinated*. Текстовый принт стал выполнять предупредительную функцию, суть которой сводится к информированию окружающих людей о последствиях отказа от вакцинации. Надпись на футболке в этом случае может апеллировать к когнитивной базе индивида и всего сообщества, как в следующем примере: *Dinosaurs didn't get vaccinated. Look what happened to them*. Опора на общую когнитивную базу позволяет ситуативным надписям выполнять функцию косвенного убеждения. Так, выделенные жирным шрифтом буквы в словах, расположенных вертикально в надписи *Co**v**id 19 Me**a**sles Meningo**c**occal Pneumo**c**occal Pol**i**o Chicke**n** Pox T**e**ta**n**us Tiphoi**d** Rub**e**lla **D**iphtheria*, образуют слово *Vaccinated*, а сам текст завершает фраза *Thanks Science*, и таким образом текстовый принт актуализует фрагменты

коллективной памяти, связанные с победой ученых над многими тяжелыми заболеваниями благодаря изобретенным ими вакцинам.

Анализ надписей на популярном предмете одежды — футболке — позволяет заключить, что текстовые принты значительно расширили потенциал декоративного английского: помимо создания атмосферы, тексты на английском языке на предметах одежды становятся маркерами культурной идентичности и вовлеченности их обладателя в процесс глобализации и межкультурной коммуникации. Демонстрация надписи на футболке представляет собой особый вид взаимодействия индивида и общества, в котором благодаря возможности пользоваться футболками с текстами разной направленности раскрывается тот факт, что человек обладает не одной, а несколькими идентичностями.

Литература

1. **Демиденко Ю.** Слова на ткани: путь к эгалитаризму // Теория моды: одежда, тело, культура. – 2011. – Вып. 3: Осень. – С. 10–28. URL: http://www.intelros.ru/readroom/teoriya-mody/m21–2011/16426-slova-na-tkani-put-k-egalitarizmu.html (дата обращения: 27.06.2021).
2. **Демшина А. Ю.** Мода в контексте визуальной культуры: вторая половина XX – начало XXI вв. URL: https://culture.wikireading.ru/63209 (дата обращения: 01.07.2021).
3. **Каменская А. А.** Текстовый принт на футболке как средство самовыражения // Научный старт – 2021. Сборник статей магистрантов и аспирантов. – М.: Языки народов мира, 2021. – С. 336–340.
4. **Макеева С. Н., Фроликова Е. Ю.** Обучение иностранному языку представителей старшего поколения: профессиональная подготовка учителя // Иностр. языки в школе. – 2021. – № 1. – С. 47–55.
5. **Петров Л. В.** Мода как общественное явление. – Л.: Знание. 1973. – 103 с.

6. **Сергеева В. П., Подымова Л. С., Сороковых Г. В.** и др. Актуальные каналы социализации личности: от теории к практике. Коллективная монография. – М.: Инфра-М, 2012. – 131 с.
7. **Толмачева Г. В.** Дизайн костюма. Система перспективного проектирования костюма: учеб. пособие для вузов. Омск: ОГИС. 2004. – 52 с.
8. **Чупрына О. Г.** Язык. Культура. Текст: учеб. пособие. – М.: ФЛИНТА, 2020. – 104 с.
9. **Чупрына О. Г.** Прецедентные явления в языке и формирование образа мыслей // Формирование культурной и языковой компетентности в процессе изучения иностранного языка. Интернет и изучение иностранного языка. Сборник материалов международной научной конференции. – М.: ИИУ МГОУ, 2014. – С. 56–58.
10. **Belder S. de.** Theatricality – Visibility – Discipline // Bodycheck: Relocating The Body In Contemporary Performing Art. Critical Studies. – Vol. 17. – New-York: Editions Rodopi B. V. Amsterdam, 2002. – Pp. 35–71.
11. **Brock M. N.** 'The Good Feeling of Fine': English for Ornamental Purposes // English Today. – 1991. – №7 (2). – Pp. 50–51.
12. Concise Oxford Companion to the English Language – Electronic data – Encyclopedia.com., 2021. URL: https://www.encyclopedia.com/humanities/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/decorative-english. (дата обращения: 01.07.2021)
13. **Dougill J.** English as a decorative language // English Today. – 1987. – Vol. 3. – Issue 4. – Pp. 33–35.
14. **Repo J.** Feminist Commodity Activism: The New Political Economy of Feminist Protest // International Political Sociology. – 2020. – № 14. URL: https://www.researchgate.net/publication/338671904_Feminist_Commodity_Activism_The_New_Political_Economy_of_Feminist_Protest/citations (дата обращения: 30.06.2021).
15. What can't you have on a T-shirt? URL: http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/magazine/6944008. stm (дата обращения: 05.07.2021).
16. Why do pirates say arrr. URL: https://www.childrensmuseum.org/blog/why-do-pirates-say-arrr (дата обращения: 05.07.2021).
17. **Zheltukhina M. R., Biryukova E. V., Gerasimova S. A.** et al. Modern media advertising: effective directions of influence in business and political communication // Man in India. – 2017. – Vol. 97. – № 14. – Pp. 207–215.

Сведения об авторах

***Чупрына Ольга Геннадьевна**, доктор филол. наук, профессор, профессор кафедры английской филологии Института иностранных языков Московского городского педагогического университета.*
E-mail: ochupryna@yandex.ru

***Каменская Анна Александровна**, магистр лингвистики, Институт иностранных языков Московского городского педагогического университета; редактор, издательство «Флинта», Москва.*
E-mail: kamenskaya.anna@mail.ru

ПОЛИМОДАЛЬНОСТЬ В ОБУЧЕНИИ РЕЦЕПТИВНЫМ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация

В статье изучаются понятия «полимодальность восприятия», «полимодальное обучение» и «полимодальный текст». Обсуждается эффективность использования книги с аудиосопровождением в качестве полимодального средства обучения для развития рецептивных видов речевой деятельности учеников средней школы. Ставится вопрос о том, что при одновременной активизации нескольких модальностей учитываются перцептивные способности учащихся, реализуется интегративный подход.

Abstract

MULTIMODALITY IN TEACHING RECEPTIVE SKILLS

The article looks into the concepts 'multimodal perception', 'multimodal teaching' and 'multimodal text'. The use of an audiobook with a text as a multimodal means is discussed in the context of developing secondary school students' receptive skills effectively. The paper claims that while several modalities are involved simultaneously, students' perceptional abilities are taken into account and the integrated skills approach is implemented.

Ключевые слова

полимодальность, перцептивные способности, рецептивные умения, аудиокнига, взаимосвязанное обучение

Keywords

multimodality, perceptional abilities, receptive skills, audiobook, integrated skills approach

Интенсивное развитие педагогической психологии и психолингвистики во второй половине XX века способствовало созданию значительной теоретической базы в исследовании перцепции обучающихся. Однако даже в настоящее время достижения этих наук не всегда находят применение на уроке в общеобразовательной школе.

В качестве решения проблемы учета перцептивных особенностей учеников предлагается задействование нескольких каналов восприятия, что, по мнению современных методистов, повышает эффективность усвоения материала [1; 2]. В связи с этим актуальными становятся понятия «полимодальность восприятия», «полимодальное обучение», «полимодальный текст». Однако прежде чем переходить к их содержанию, подробнее рассмотрим явление, лежащее в их основе, а именно «модальность» (в других терминологиях «модус», «канал восприятия», «репрезентативная система»).

Согласно определению Большого психологического словаря, модальность представляет собой принадлежность к определенной сенсорной системе

(анализатору) и используется для обозначения, характеристики или классификации ощущений, сигналов, стимулов, информации, рецепторов, расстройств [9, с. 267]. То есть модальность является как характеристикой восприятия человека (способ получения информации), так и характеристикой воспринимаемого (форма информации). Первое значение обычно выражается с помощью термина «модальность восприятия».

Традиционно выделяют следующие виды модальности восприятия: зрительную, слуховую, гаптическую (осязательную), вкусовую и обонятельную [4]. Т.Н. Бандурка добавляет в этот список кинестетическую и висцеральную (восприятие деятельности внутренних органов) модальности [2]. В рамках обучения иностранному языку особое значение имеют зрительная и слуховая модальности.

Основными функциями модальности являются регулятивная, коммуникативная и познавательная. Также В.Ю. Ахмолина и др. полагают, что эти функции обладают пространственно-временной характеристикой. Так, пространственная характеристика, по мнению ученых, свойственна зрительной модальности, в то время как слуховая имеет большую выраженность временной характеристики [1].

Взаимодействие нескольких способов передачи информации, модусов (modes) или модальностей непосредственно связано с термином «полимодальность» (multimodality), который был введен в начале столетия.

Проблема полимодальности разрабатывается не только в методике, но и во многих других науках и сферах: антропологии, лингвистике, исследованиях средств массовой информации и культуры, социологии, музыковедении и дизайне. Более того, полимодальность сама является областью научного исследования. В отечественной науке данной проблеме посвящены работы таких авторов, как О.К. Ирисханова, Т.Н. Бандурка, Е.Д. Некрасова и других, за рубежом она связана с именами Г. Кресса, К. Джуитт, Т. ван Леувена и других.

Большинство авторов сходятся в следующих положениях:

1. Любой вид коммуникации является полимодальным.
2. Исследования, направленные только на изучение языка, не могут полностью объяснить его значение.
3. Каждый модус имеет особую совместимость, связанную с его существенностью (materiality) и социальным опытом.
4. Модусы взаимодействуют, тем самым создавая значение.
5. Ключ к пониманию коммуникации — отношения между модусами [17].

Из этого следует, что полимодальность — неотъемлемая часть повседневной жизни человека, и изучение способов сообщения информации позволит выявить больше скрытых смыслов коммуникации.

Способы транслирования информации, или модусы, являются не только формой сообщения, это комплексы средств, которые разработало общество, чтобы создать определенный смысл, а также сформировать и выразить ценности, идеологии. Жесты, звук, изображение, цвет или структура/дизайн в комбинации с устной и/или письменной речью являются не просто дополнением или сопровождением вербального языка, модусы привносят особую функциональную нагрузку в смысл, создаваемый текстом [17].

Таким образом, полимодальность расширяет общее представление о языке и его значении до целого ряда репрезентативных и коммуникативных модусов или семиотических ресурсов для создания смысла в культуре [22, с. 1].

Феномен полимодальности обуславливает полимодальность восприятия, или перцепции, которое играет важную роль в учебном процессе, так как доказана взаимосвязь между перцепцией и деятельностью человека, учебной в том числе [6]. В связи с этим появляется понятие «полимодальное обучение», которое рассматривается как совокупность методик, опирающихся на знания и умелое использование особенностей восприятия и обработки информации разными сенсорными каналами и разными полушариями мозга [13, с. 22]. Следовательно, полимодальное обучение тесно связано с развитием мыслительной деятельности учащегося и его способностью обрабатывать информацию.

Примером полимодального обучения является использование синестемических идиом для развития произносительных навыков учащихся. [11]. Данная категория идиом, изучаемая в рамках фоносемантики, характеризуется установлением интермодальных связей в коре головного мозга. В основе этого явления лежит представление о том, что поиск экспрессивных средств передачи сложного, абстрактного явления часто сопровождается сменой сенсорного канала восприятия [12].

Полимодальность восприятия определяется как системное свойство, охватывающее содержание восприятия, его структуру и взаимосвязь с другими психическими функциями индивида, личности, субъекта деятельности [3, с. 60].

Выделяются такие характеристики полимодальности перцепции, как:

1. Внутриструктурная подвижность и изменчивость.
2. Взаимовлияние доминирующих и ресурсных модальностей.
3. Зависимость модальностей от ситуации, установок, вида и содержания деятельности.
4. Связь с психофизическими, индивидуально-психологическими особенностями личности.

Приведенные особенности обуславливают качественные и количественные изменения, наличие которых позволяет назвать полимодальность восприятия спонтанно развивающейся динамической структурой [2].

Изучение особенностей перцепции позволяет разработать типологию, основанную на теории преобладания одного из каналов восприятия. Отмечается, что в основном люди обладают первичным и вторичным каналом восприятия, и только небольшое число людей могут эффективно пользоваться всеми каналами [1]. В результате психологи выявили следующие типы личностей: визуально-, аудиально- и кинестетически-ориентированные индивиды [13]. Американский исследователь Б.Л. Ливер не только выделяет три группы, но и добавляет подгруппы:

1. Зрительно-воспринимающие (вербалисты, «видящие» слова и их написание, и иконисты, видящие картинку, образ);
2. Слухо-воспринимающие (аудиальные, которые лучше обучаются, слушая других, и речевые, которые лучше обучаются в процессе собственной речевой деятельности);
3. Моторно-воспринимающие (кинестетические, использующие ноги и руки, и механические, использующие пальцы) [8].

Таким образом, учащиеся имеют превалирующий вид модальности, который определяется с помощью различных методик. Например, существуют методика быстрого тестирования модальностей (J.L. Kaluger, C. Kolson), тест определения репрезентативных систем (Б.А. Левис, Ф. Пукелик), методика на ведущий канал восприятия С. Ефремцевой, тест смещения репрезентативной системы О.В. Караевой и другие [7; 16; 23; 24].

В последней методике, например, предпочитаемая репрезентативная система индивида определяется с помощью используемых им вербальных и невербальных средств. Так, изучение «предикатов», а именно описательных слов и фраз, в основном глаголов, наречий и прилагательных, позволяет получить информацию о доминирующей репрезентативной системе. Кроме того, необходимые данные могут быть получены при помощи наблюдения, в этом случае учитываются голос, расположение в пространстве, особенности слушания и реакция зрачка индивида [7].

Выявление преобладающего канала восприятия учащихся позволит преподавателю лучше понимать особенности усвоения ими материала, а также подбирать подходящие средства и формы обучения.

Как было сказано ранее, эффективность усвоения материала повышается при задействовании нескольких каналов восприятия обучающихся, что делает актуальным использование «полимодального текста». Согласно Е.Д. Некрасовой, полимодальным может быть назван текст, воспринимаемый при помощи различных модальностей — каналов восприятия информации, в частности зрительной и аудиальной [10, с. 45]. Похожее определение предлагает М.Ю. Родина, называя полимодальным текстом «совокупность текстовых и внетекстовых источников информации, способных воздействовать на различные модальности восприятия (визуальную, аудитивную, аудиовизуальную)» [15, с. 203].

Необходимо подчеркнуть, что полимодальные и поликодовые тексты — это не равнозначные понятия. Примерами поликодовых конструкций являются инструкции, открытки, искусствоведческие описания картин, тексты газетного дискурса (статьи, репортажи), интернет-коммуникации (демотиваторы, веб-сайты) и другие [15].

В то время как первые связаны с актуализацией нескольких перцептивных каналов и изучаются на основании адресного восприятия индивидами, последние строятся на внутреннем взаимодействии символов и знаков разных кодов между собой. Другими словами, поликодовость и полимодальность находятся в оппозиции кодирование — дешифрование.

Следовательно, код и модальность — это самостоятельные аспекты классификации текстов. Так, поликодовый текст может быть и мономодальным (воспринимается исключительно при помощи одного анализатора), и полимодальным (воспринимается несколькими анализаторами).

Полимодальный текст содержит как минимум две семиотические системы. Выделяют следующие такие системы:

1. Лингвистическую (лексика, общая структура и грамматика устной и письменной речи).
2. Визуальную (цвет, векторы и ракурс неподвижных и двигающихся изображений).
3. Аудиальную (громкость, высота и ритм музыки и звуковых эффектов).
4. Жестовую (движение, скорость и неподвижность мимики и языка тела).

5. Пространственную (близость, направление, положение макета/структуры и организация предметов в пространстве) [18].

В качестве полимодального текста для развития рецептивных навыков учащихся средней школы мы предлагаем использование книги с аудиосопровождением. Выбор аудиовизуального источника информации обусловлен тем, что наибольшая часть социально значимых для общества знаковых систем ориентирована на восприятие именно посредством зрения и слуха [5].

Параллельное использование текста и аудиозаписи имеет ряд преимуществ. В этом случае учащиеся:

- устанавливают соответствия графемы и звука, что развивает навыки слухового распознавания и распознавания слов письменного текста [25];
- увеличивают скорость чтения, так как осуществляется переход от чтения каждого слова к чтению фрагментов текста [21];
- улучшают концентрацию и воспринимают текст с большим интересом благодаря звуковым эффектам [19];
- привыкают к темпу и ритму устной речи, а также к естественному языковому потоку и понимают, на какие смысловые части делится текст [20].

Важно подчеркнуть, что использование книги с аудиосопровождением реализует принцип взаимосвязанного параллельного обучения. Согласно С.А. Рассказову, именно во взаимосвязанном обучении присутствует опора на слуховые, зрительные и моторные ощущения, что способствует усвоению языкового материала [14].

Кроме того, аудиокниги, представляющие собой произведения художественной литературы, являются ценным социокультурным и лингвистическим материалом, а также образцом литературной, аутентичной звучащей речи.

В результате учет перцептивных особенностей учащихся реализуется во взаимосвязанном применении полимодального источника информации, такого как книга с аудиосопровождением, что способствует развитию умений чтения и аудирования.

Литература

1. **Ахмолина В.Ю., Помченко М.А., Резанова Н.В., Степанова Н.А.** Полимодальность восприятия в обучении иностранным языкам // Теоретические и прикладные аспекты современного лингвистического образования в условиях неязыкового вуза: сборник материалов Всероссийской научно-методической конференции с международным участием, Хабаровск, 30 октября 2015 года. – Хабаровск: Дальневосточный юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2016. – С. 59–63.
2. **Бандурка Т.Н.** Активизация полимодальности восприятия как фактор успешности обучения иностранному языку: автореф. дис. … канд. псих. наук: 19.00.07. – ИГЛУ, 2001. – 18 с.
3. **Бандурка Т.Н.** Осознание собственного полимодального восприятия у студента как путь развития его субъектности и понимания им своих духовно-нравственных истоков // Экспериментальная психология 6. – 2013. – № 4. – С. 59–66.
4. **Барыбина Е.Б.** Полимодальность восприятия как фактор развития перцептивных способностей учителя начальных классов: автореф. дис. … канд. псих. наук: 19.00.07. – КГУ, 2005. – 24 с.
5. **Большакова Л.С.** О содержании понятия «поликодовый текст» // Вестник Новгородского государственного университета. – 2008. – № 49. – С. 48–51.
6. **Высоцкая Е.А.** Активизация полимодального восприятия как фактор повышения учебной успеваемости у подростков // European research: сборник статей X Международной научно-практической конференции: в 3 ч., Пенза, 20 мая 2017 года. – Пенза: «Наука и Просвещение» (ИП Гуляев Г.Ю.), 2017. – С. 219–222.

7. **Караева О.В.** Тест смещения репрезентативной системы // Актуальные вопросы языкового тестирования/Санкт-Петербургский государственный университет; Под редакцией И.Ю. Павловской. – Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 2017. – С. 550–557.
8. **Ливер Б.Л.** Обучение всего класса: моногр./Пер. с англ. О.Е. Биченковой. – М.: Новая школа, 1995. – 48 с.
9. **Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П.** Большой психологический словарь. –Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 632 с.
10. **Некрасова Е.Д.** К вопросу о восприятии полимодальных текстов // Вестник Томского государственного университета. – 2014. – № 378. – С. 45–48.
11. **Павловская И.Ю.** Фоносемантический анализ речи: моногр. – Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2001. – 292 с.
12. **Павловская И.Ю., Тимофеева Е.К.** Курс начального обучения произношению английского языка: учеб. пособие. – 2009. – 108 с.
13. **Пичугина Г.А., Кайбалиев А.Г.** Полимодальное обучение как средство повышения эффективности учебного процесса // Научен вектор на Балканите. – 2019. – Т. 3. – №2 (4). – С. 22–24.
14. **Рассказов С.А.** К вопросу о произносительной культуре речи на иностранном языке студентов неязыковых специальностей и методах ее тестирования // Иностр. языки в школе. – 2020. – №5. – С. 51–57.
15. **Родина М.Ю.** К вопросу о создании комплекса упражнений для обучения иностранных студентов чтению и пониманию художественных текстов // Карповские научные чтения: сб. науч. ст. – 2014. – Вып. 8. – Ч. 1. – С. 203–207.
16. **Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.** Диагностика доминирующей перцептивной модальности (С. Ефремцева) // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Институт психотерапии и клинической психологии, 2002. – С. 237–238.
17. **Adami E.** Introducing Multimodality // The Oxford handbook of language and society. – 2016. – P. 451–473.
18. **Anstey M., Bull G.** Helping teachers to explore multimodal texts // Curriculum and Leadership Journal 8. – 2010. – № 16. – URL: http://www.curriculum.edu.au/leader/helping_teachers_to_explore_multimodal_texts,31522. html?%20issue%20ID=12141 (дата обращения: 10.04.2021).
19. **Chang A.C. S.** Gains to L2 listeners from reading while listening vs. listening only in comprehending short stories // System, 37. – 2009. – №4. – P. 652–663.
20. **Chang A.C. S.** The Effect of Reading While Listening to Audiobooks: Listening Fluency and Vocabulary // Asian Journal of English Language Teaching, № 21. – 2011. – P. 43–64.
21. **Hill D.R.** Graded readers // ELT Journal, 55. – 2001. – P. 300–324.
22. **Jewitt C.E.** The Routledge handbook of multimodal analysis. Routledge/Taylor & Francis Group, 2011. – 339 p.
23. **Kaluger G., Kolson C.J.** Reading and learning disabilities. (2nd ed.). –Columbus: Merrill Publishing Co, 1978. – 494 p.
24. **Lewis B., Pucelik F.** Magic of NLP Demystified: A Pragmatic Guide to Communication. – Change Metamorphous Press, 1990. – 176 p.
25. **Osada N.** What strategy do less proficient learners employ in listening comprehension? A reappraisal of bottom-up and top-down processing // Journal of the Pan-Pacific Association of Applied Linguistics, 5. – 2001. – P. 73–90.

Сведения об авторе

***Таликина Елизавета Дмитриевна**, аспирант, учитель английского языка, ГБОУ «Академическая гимназия № 56».*
E-mail: elizaveta-talikina@mail.ru

RELOD

Мы найдем для вас любую книгу в любом издательстве мира!

ИНТЕРНЕТ-МАГАЗИН ИНОСТРАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

- учебная и методическая литература
- словари
- художественная литература
- адаптированная литература
- книги для детей и подростков
- подарочные издания и альбомы
- новинки зарубежных издательств
- пособия издательства RELOD

Мы предлагаем лучшую учебную и методическую литературу для изучения и преподавания иностранных языков – продукцию Oxford University Press и других ведущих зарубежных издательств

Интернет-магазин SHOP.RELOD.RU

книги
онлайн-ресурсы
методическая поддержка
выгодные акции
безопасная доставка

+7 (495) 783-94-10
online@relod.ru

relod.ru, facebook.com/relodmsk, vk.com/relodmsk, @relod_official

КАК ОФОРМИТЬ ПОДПИСКУ НА НАШ ЖУРНАЛ

Каталог «Почта России»: *индекс ПА562*
Агентство «Урал-Пресс»
Агентство «ИНФОРМНАУКА»
Агентство «Книга-Сервис»
Агентство «ПРЕССИНФОРМ»
Сайт интернет-магазина RELOD:
shop.relod.ru ⟶ Каталог товаров ⟶ Журнал «Иностранные языки в школе» ⟶ Подписка на журнал «Иностранные языки в школе»

КУПИТЬ ЖУРНАЛ В ИНТЕРНЕТ-МАГАЗИНЕ RELOD:

Сайт shop.relod.ru
Каталог товаров ⟶ Журнал «Иностранные языки в школе» ⟶ Журнал «Иностранные языки в школе» 2021

В ЭЛЕКТРОННОМ ФОРМАТЕ:

Сайт elibrary.ru
(Научная электронная библиотека): elibrary.ru ⟶ Навигатор ⟶ Журналы ⟶ Иностранные языки в школе
Сайт ООО «РУКОНТ»
(Национальный цифровой ресурс): rucont.ru/efd/721279

По вопросам публикаций пишите на e-mail: **iyash@relod.ru**