

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ИНТЕРАКТИВНОМ ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

- АВТОРЫ
- РЕЗЮМЕ
- ФАЙЛЫ
- КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА
- ЛИТЕРАТУРА

Семенова Е.В.

лесосибирский педагогический институт - филиал Сибирского федерального университета

Главной сущностной чертой образования на всех его этапах было и остается сочетание консервативности и инновационности. Этот парадокс помогает в определенной степени сохранять баланс между прошлым, настоящим и будущим образования и способствует пониманию и анализу феномена образования на стыке трех временных координат.

Вместе с тем как консервативные, так и инновационные процессы в образовании имеют свои положительные и отрицательные стороны, которые чаще всего проявляются не сами по себе, а в отношении к ним всех, кто оказался в них вовлеченным. Особенно сложно это выглядит, когда мы имеем дело с инновационными процессами, поскольку они часто носят характер требований, что изначально блокирует анализ и учет многих факторов, которые способствуют эффективности, в результате чего выполнение требования оказывается поверхностным и часто формальным.

Интерактивность образования можно без преувеличения отнести к такого рода требованиям. При этом следует отметить своеобразие требования интерактивности: оно не зафиксировано напрямую в официальных документах, но вытекает естественным образом из признания системно-деятельностного подхода методологической основой современного российского образования [1]. Проблема интерактивности находит обширное подтверждение в специальной литературе (Т.Н. Добрынина, М.В. Кларин, Б.М. Бим-Бад, С.А. Новолодская, О.А. Липич, Л.К. Гейхман, Ю.Ю. Гайворонская, М.А. Одинокая, Н.В. Попова, В.П. Борисенко, В.А. Алексеенко, С.А. Шутьков, Е.И. Санина, М.С. Артюхина и др.), что подтверждает интерес к проблеме в теории и на практике.

Вместе с тем, как показывает опыт, проблема интерактивности в образовании таит в себе множество нераскрытых аспектов, которые можно отнести к ее потенциальным возможностям при условии глубинного понимания феномена, учета факторов условий, в которых интерактивность реализуется. В современном российском высшем педагогическом образовании интерактивность имеет свои особенности, без глубинного осмысления которых трудно говорить о высоком качестве образования. Именно этим определяется актуальность проведенного исследования.

Целью исследования и предлагаемой статьи является выявление специфики взаимодействия участников образовательного процесса как главной особенности реализации интерактивности в российском высшем иноязычном образовании в педагогическом вузе.

Материал и методы исследования

Исследование проводилось на базе Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета на занятиях дисциплины «Литература стран изучаемого языка» в период 2012–2020 гг. Общее количество студентов – будущих учителей иностранного языка – 87 человек. Методы исследования: анализ трудов исследователей, обобщение результатов педагогического опыта, опытно-поисковая работа, педагогический эксперимент, диалог, наблюдение, интерпретация.

Результаты исследования и их обсуждение

Обратимся к пониманию сущности интерактивности в высшем образовании в целом и иноязычном образовании в частности.

Феноменология интерактивности в образовании имеет глубинные научные основания. Здесь есть своя история, драматизм которой проявляется в противоречии между двумя позициями передачи социокультурного опыта от одного поколения другому. Согласно одной из них, эта передача должна осуществляться вертикально от учителя к ученику. Именно такая модель лежит в основе традиционной школы и «прусской модели обучения» как главенствующей в системе высшего образования многих стран, включая Россию, на протяжении последних веков и в настоящее время. Другая позиция восходит к культурно-исторической теории Л.С. Выготского. Обогащенная исследованиями ведущих зарубежных и отечественных психологов и педагогов (Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Ж.Ж.Руссо, Д. Дьюи, Ж.

Пижае, Д. Морено, Т. Шибутани, Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др.), эта позиция выводит в качестве ведущей категории интерактивности горизонтальное «взаимодействие», что предполагает диалог в образовании. Именно такая концептуальная позиция может считаться методологической идеей интерактивности в образовании. Как любая методология, она дает возможность изучить явление с разных сторон. Теоретический и практический опыт внедрения интерактивности в образование убедительно это доказывает. В работах последних лет по проблеме интерактивности исследователи рассматривают различные аспекты данного явления, выбирая в качестве предмета исследования интерактивность как принцип, систему методов и технологий [2, 3, 4, 5]. Большое значение отводится созданию интерактивной обучающей среды, где главная роль принадлежит компьютеризации [6, 7].

Вместе с тем, несмотря на интерес к проблеме интерактивности, можно наблюдать некоторую подмену понятий, когда имеется ярко выраженный разрыв между целеполаганием, процессом и результатами. На наш взгляд, это происходит во многом оттого, что не учитываются принципиальные особенности тех условий, в которых предпринимается попытка интерактивного образования.

Докажем высказанную мысль на примере иноязычного образования в педагогическом вузе.

Эта сфера оказалась наиболее чувствительной к требованию сделать образование максимально интерактивным. На первый взгляд, именно иноязычное образование должно давать возможность интерактивного взаимодействия на занятиях по иностранному языку. Этому, прежде всего, способствует содержание предмета: в курсе иностранного языка нет основ наук, в отличие от других дисциплин, все содержание построено на коммуникации по поводу широкого контекста, включающего различные социальные и культурные реалии и отношение к ним участников образовательного процесса. С одной стороны, такая ситуация представляется идеальной для обеспечения интерактивности, поскольку она не предполагает знания глубинных научных основ, основана на опыте участников и их отношении к широкому кругу жизненных реалий. С другой стороны, именно этот фактор сдерживает реализацию интерактивности как принципа и технологии. Главная причина заключается в сути интерактивности как общения «на равных». Такой формат общения труднодостижим в российском образовании по многим причинам, среди которых есть смысл выделить следующие. Во-первых, Россия относится к странам, где имеет место синтез традиционного и информационного обществ [8] с преобладанием черт традиционного общества в социальной сфере. В таком типе общества наблюдается определенная иерархия отношений между поколениями, что проявляется и в образовании, и поэтому говорить о «равенстве» в общении представителей старшего поколения и студенческой молодежи стоит с большой степенью осторожности. Ссылки на формат «равенства» в общении, характерный для западных стран, тем более неуместны, поскольку опытом доказано, что каждая страна неповторима, и это находит отражение во всех сторонах жизни, включая образование. Здесь уместно вспомнить идею К.Д. Ушинского о том, что важен не сам опыт, а мысль, выведенная из него. Любые же попытки переноса и копирования обречены на провал.

Далее, в современном российском образовании существенную роль играют признание и существование социальных ролей учителя/преподавателя и ученика/студента. Разумеется, в настоящее время, когда учитель/преподаватель перестал быть почти единственным источником информации и мы все оказались равны перед информационным пространством, существенно изменились социальные роли. Но их суть осталась прежней: учитель призван учить, а обучающийся должен учиться. Эта идея, пришедшая на смену доминированию позиции «образование как оказание образовательных услуг», точно отражает суть современного отечественного образования.

Кроме того, есть еще одна причина, которая не позволяет реализовать интерактивное образование в полной мере. Речь идет об интересах и ценностях, присущих разным поколениям. Этот аспект имеет различные проявления: психологические, гендерные, культурные и др. Это не всегда проблема «отцов и детей», но всегда проблема «свой – чужой». По аналогии с секретным миром детей в жизненном пространстве взрослых [9] существует секретный мир молодежи, где принят свой, присущий только этому возрасту «кодекс чести», куда входят ценности, вкусы, интересы, увлечения, сленг, мода и многое другое, что в совокупности составляет мир молодежи. Этот мир тоже носит характер «секретности» и, как правило, отвергает любое навязывание взглядов со стороны старшего поколения. Чаще всего молодое поколение просто не принимает во внимание мир других поколений. В иноязычном образовании этот разрыв усугубляется, поскольку здесь задействован аспект культуры страны изучаемого языка и отношения к ней.

Вместе с тем важность обучения будущих учителей в модели интерактивности трудно переоценить. Формат обучения в вузе усваивается будущими педагогами и часто переносится в профессиональную сферу, и начинающий учитель повторяет те паттерны, которые он усвоил и через которые прошел в годы обучения в вузе.

Учитывая все вышесказанное, мы попытались разработать и реализовать модель интерактивного обучения с будущими учителями иностранного языка. Экспериментальная работа проходила на базе изучения дисциплины «Литература стран изучаемого языка».

Известно, что литература в целом не является приоритетом для современной молодежи. Для будущих учителей иностранного языка этот аспект еще более сложен, потому что предмет «Иностранный язык» в школе практико-ориентирован и не включает литературу стран изучаемого языка. Мы исходили в работе из следующей проблематики.

Во-первых, у студентов снижена мотивация к чтению литературы. Мы сочли возможным формировать этот вид мотивации при условии, если проблемы, которые отражены в источниках, будут актуальны и лично значимыми для студентов как представителей «нечитающего» поколения. Это стало возможным при использовании методики [10],

согласно которой литература может изучаться как предмет эстетического цикла. Студенты имеют возможность выбирать позицию, которая наиболее соответствует их уровню, желанию, интересам. Чаще всего они выбирали позицию «читателя», что давало им возможность эмоционально включиться в литературное действие, пережить состояния героев, объяснить мотивы их поступков, соотнести со своим опытом и обогатить его. При обсуждении возникал полилог, где все точки зрения выслушивались с большим интересом и вниманием. При этом позиция преподавателя не была довлеющей и «единственно правильной». Напротив, часто возникали ситуации, носящие характер «открытий», когда и студенты, и преподаватель открывали для себя и других то, что ранее было скрыто. При этом важна была «провокационная линия» таких открытий. Например, при изучении творчества Д.Г. Байрона для всех участников на первый план вышел экзистенциальный смысл, спровоцированный ситуацией и вопросом: «У человека было все: деньги, слава, друзья, спокойная жизнь в родовом замке, но... он уезжает в чужую страну, чтобы бороться за ее независимость, и там погибает. Оно того стоило?» В результате возник разговор о таких важных реалиях в жизни каждого человека, как проблема выбора, определение ценностей, долг, желания, стремление к удовольствиям, ограничения, ответственность за свой талант, и о многом другом, о чем обязательно задумывается каждый человек в разные периоды своей жизни независимо от исторической эпохи.

Во-вторых, мы приняли во внимание тот факт, что для современной молодежи печатное слово не является ведущим средством получения информации, и студенты успешно используют языки кино, музыки, изобразительного искусства, масс-медиа и др. Поэтому для зачета был выбран формат трейлера по книге, которая наиболее затронула студентов как читателей.

Результаты проведенного исследования были представлены на конференциях различного уровня. Отдельные аспекты были опубликованы в научных изданиях. Отношение к проблематике можно охарактеризовать как неоднозначное: от признания необходимости изменить позицию преподавателя для обеспечения интерактивности в обучении до неприятия самой идеи и следования традиционной «вертикальной» модели. Особенно сложным оказался вопрос о том, что можно считать концептуальной основой изучения литературы: изучение литературы с позиций литературоведения или как предмета эстетического цикла. Такое отношение свидетельствует о том, что проблема существует и требует решения. При этом на наших занятиях не отрицалась важность литературоведческих знаний и анализа произведения. Иное дело, что акцент делался на формировании стремления у студентов поиска смыслов.

Для нас стало важным отношение студентов к разработанной модели и ее реализации. На первых занятиях с использованием предложенной модели некоторые студенты не сразу смогли включиться в диалог, что подтвердило наши догадки об их неготовности к поиску смыслов с использованием литературных источников. Со стороны преподавателя возникла необходимость дополнительной работы по созданию проблемных ситуаций, где были акцентированы вопросы, одинаково актуальные для представителей разных поколений. Таким способом нам удалось ответить на вопрос целеполагания: зачем интерактивность на занятиях по иностранному языку, в чем ее специфика и необходимость. При таком подходе отпало понимание интерактивности как современного мейнстрима в образовании, на первый план вышел аспект необходимости поиска смысла и умения его донести до других участников образовательного процесса. Как показал наш эксперимент, эту цель можно было достичь только в ходе диалога, что является главным компонентом в интерактивном образовании.

Следует отметить, что разработанная нами модель интерактивного образования была основана на идее развития, отрицала статику и часто носила непредсказуемый характер. Этому есть логическое объяснение, поскольку на таких занятиях невозможно предвидеть развитие диалога, а точнее, полилога. Иногда студенты предлагали тему разговора, которая для них в данную минуту оказывалась важной. К примеру, при обсуждении творчества Д. Свифта они предложили обсудить иные варианты конца романа «Путешествие Гулливера». Одна из студенток выдвинула версию: «Роман может закончиться совсем не так, как у Свифта. А как он мог закончиться?» Дальнейшая работа была направлена не столько на развитие воображения студентов, сколько на формирование у них умений обосновать их выбор «киного» финала романа.

Результативность работы по обеспечению интерактивности иноязычного образования была напрямую связана с тем, что разговор не заканчивался, а продолжался после занятий. Многие темы обсуждения оказывались насколько актуальными для участников, что они находили продолжение на следующих занятиях. Чаще всего студенты признавались, что после занятий у них возникало желание прочитать литературное произведение или вернуться к нему, если они читали его ранее.

Наше исследование выявило еще одну важную особенность интерактивного образования безотносительно к предмету. Во многих исследованиях последних лет сущность интерактивного образования сводится к использованию такой интерактивной среды, где главную роль играет общение студента с компьютером. Отдавая должное процессу компьютеризации в целом и цифровизации обучения в частности, мы убедились, что есть и, видимо, всегда останутся сферы, где ведущей линией будет общение «человек – человек». Иноязычное образование в этом плане выступает областью, где такое взаимодействие доминирует уже потому, что сутью современного иноязычного образования выступает коммуникация. Человеческий фактор здесь является ведущим, и с этим трудно спорить. Разумеется, если во главу угла ставить цель – собственно овладение иностранным языком, то в данном контексте интерактивные возможности компьютеризации велики. Но если методологическая снова будет иная и язык будет признан средством для достижения других, неязыковых целей, то здесь на первый план выходит овладение «мягкими навыками» [1] с доминированием коммуникации, и тогда мы будем отдавать предпочтение взаимодействию «человек – человек», что возможно достичь в формате интерактивного обучения.

Заключение

Подведем итоги. Работа показала, что цель исследования была достигнута. Нам удалось выявить специфику реализации интерактивности в российском высшем иноязычном образовании в педагогическом вузе и определить, что главной его особенностью выступает взаимодействие участников образовательного процесса. Самым главным итогом работы мы считаем изменение позиции студентов, переход обучения из «вертикальной» модели в «горизонтальную», исчезновение страха «неправильной» точки зрения. Мы не ставили целью представление количественных данных опытно-поисковой работы, поскольку источниковой базой являлась гуманитарная сфера, где количественная фиксация результатов невозможна в силу неоднозначности и многомерности феноменологии.

Исследование показало, что наиболее уязвимым сегментом оказалась позиция преподавателя. Для многих из них социальная роль, связанная с функцией преподавания, равно как и неуважение к мнению и опыту студентов, оказывались доминирующей. Переход на интерактивное обучение должен «вызреть» внутри преподавательской позиции и опираться на потребность вести диалог со студентами. Это процесс сложный и основан на внутренней потребности преподавателя работать иначе, измениться сущностно и освоить технологии и методы, присущие интерактивному образованию.

Библиографическая ссылка

Семенова Е.В. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ИНТЕРАКТИВНОМ ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 5. ;

URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32013> (дата обращения: 23.06.2023).