ИНТЕРАКТИВНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ КАК СПОСОБ ВОВЛЕЧЕННОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Е.В. Семенова

Статья посвящена проблеме интерактивности обучения как способа вовлеченности студентов – будущих учителей иностранного языка в образовательный процесс. Автор исходит из идеи синергетичности образования и рассматривает интерактивность обучения как реализацию коммуникативного акта. На конкретных примерах показаны возможности интерактивных средств обучения. Особое внимание уделено проблеме управления интерактивностью обучения со стороны преподавателя.

Феноменология образования, как известно, таит в себе несколько смыслов: от понимания образования как ценности до оказания образовательных услуг [1, 2]. При этом многогранные аспекты образования имеют разную степень динамичности и мобильности. Другое дело, что в историческом контексте все они объективно подвержены изменениям, но говорить о сущностных переменах следует все же с большой долей осторожности. Особенно важен выдвинутый тезис относительно технологических аспектов образования. Здесь трудно изобрести что-то принципиально новое, что еще раз подтверждает консервативность образования в целом. Появляющиеся периодически «новые» формы, методы, технологии и пр. при пристальном изучении обнаруживают черты ретро или хорошего ремейка. Ярким примером служит модная тенденция интерактивности обучения в высшем педагогическом образовании.

Есть смысл обратиться к истории и, вспомнить, что долгие годы в конце XX-начале XXI вв. в системе высшего педагогического (и не только) образования весьма популярными были активные методы обучения. Однако этот феномен оказался более изученным теоретически, чем был внедрен в практику высшего образования. Полагаем, что всплеск интереса к интерактивным методам сегодня в значительной степени обусловлен тем фактом, что в свое время возможности активных методов обучения не были реализованы в полной мере. В то же время интерактивность обучения, имея в своей предистории активные методы обучения, обнаруживает собственные позиции, соответствующие требованиям современного образования.

Интерактивность обучения в нынешнее время лишена односторонности толкования, что свидетельствует о ее многофункциональности. Как позитив интерактивность логично укладывается в систему требований современности, где обучающемуся отводится максимум самостоятельности в

обучении, что предполагает повышение активности и наличие способности личности выстраивать собственную образовательную стратегию. В то же время, как показала практика, интерактивность таит в себе опасность «топтания на месте», когда студенты охотно принимают участие в различных интерактивных формах обучения, но содержание выполняемых ими заданий ограничивается принципом «что знаем, то и делаем», а технологии – тезисом «как умеем, так и делаем». Это противоречие выступает не движущим фактором, а, напротив, разводит преподавателя и студента по разным целеполагающим уровням: преподавателю хочется видеть в деятельности студента проявление самостоятельности как «идеального конечного результата», при этом априори должно быть развитие, студент же идет по линии наименьшего сопротивления. Проблему усугубляет недостаточная разработанность теории интерактивности обучения. Существуют различные толкования феномена интерактивности: от деловых игр как «дани» прошлому до сведения понятия интерактивности к использованию только мультимедийных средств (обучающие программы, электронное портфолио и т.п.).

На наш взгляд, одной из сущностных сторон феномена интерактивности является ее открытость. Речь идет о том, что интерактивность всегда предполагает априори коммуникативный акт, а это бесчисленное количество (добавим, и качество) синергетически проявляющих себя ситуаций. В нашем случае мы предполагаем интерактивную деятельность, не опосредствованную информационными средствами и технологиями. Разумеется, может быть и такой вариант, но он требует учета специфики общения в информационной среде. Заметим, что этот вид общения и, соответственно, интерактивности, буквально ворвался в нашу жизнь, но пока не получил должного теоретического обоснования.

Интерактивность обучения в контексте живого общения вызывает проблемы, решение которых не только зачастую не проясняет картину, а, напротив, усугубляет возникающие противоречия. Одновременно здесь можно обнаружить возможности и точки роста для участников коммуникационного акта, кем в данном случае выступают преподаватель и студент. Толчком для качественного изменения содержания и форм общения между коммуникантами в данном контексте выступает необходимость признания того факта, что принципиально изменилась среда общения и сами ее участники, в связи с чем появились новые проблемы.

На наш взгляд, наиболее сложным в указанной проблематике является аспект управления интерактивностью обучения со стороны преподавателя. Здесь важно признание сущностного изменения, которое произошло в современной медиасреде. Современный студент, равно как и преподаватель оказались в ситуации некоего равенства в информационном пространстве, и на равных могут претендовать на создание информационного продукта. Факт нивелирования элитарной культуры [3] (в условиях обучения к ней с полным основанием можно было отнести процесс преподавания) привел к

тому, что преподаватель должен хорошо представлять себе, что в современных условиях функция управления интерактивными формами обучения должна быть иной уже потому, что сегодня принципиально меняются роли и функции, прежде всего, преподавателя. Сегодня он выступает как консультант, а не тот человек, кто «знает все и знает, как». Однако функция консультанта все так же содержит в себе некоторые «правильные» варианты и готовые ответы. Исходя из признания черт синергетичности образовательного процесса [4], мы должны признать неопределенность, стохастичность и самоорганизацию ведущими концептуальными идеями интерактивности образовательного процесса. Вслед за этим возникает вопрос: как организовать обучение, чтобы управление им было скрытым, не обнаруживало своих явных признаков, но при этом вовлеченность студентов в учебный процесс имела черты позитивного развития?

Приведем примеры работы со студентами-будущими бакалаврами направления «Педагогическое образование», профиль «Иностранный язык», где главная цель – создание условий для активной вовлеченности будущих учителей в образовательный процесс.

1. Студентам задается образец высокого уровня и предлагается сделать свой вариант с обязательной последующей рефлексией личностных изменений. Таким образцом может стать фильм, книга – любой материал, имеющий культурную самоценность. Так, студентам при изучении курса «Практическая фонетика английского языка» предлагается посмотреть фильм «My Fair Lady», в основе которого лежит знаменитый мюзикл, созданный по мотивам комедии «Пигмалион» Б. Шоу. После тщательной отработки фонетического, культурологического материала, студенты приступают к созданию собственного варианта. Опыт показал, что наиболее удачной формой является спектакль, при подготовке которого студенты сами пишут диалоги, подбирают саундтрек и выполняют всю работу по техническому оформлению спектакля. Оставляя в стороне факт самодеятельного воплощения такого спектакля, отметим, что такая работа чрезвычайно активизирует студентов, раскрывая в них способности, о которых они раньше сами не догадывались. Более того, в такой работе студенты вынуждены сотрудничать потому, что специфика театрального действия всегда предполагает работу в команде, где все участники выступают субъектами разделенной ответственности. Этот факт содержит в себе важный воспитательный аспект, который вместе с тем не афишируется и не задается как доминанта. Главное в такой работе для студентов, по их признанию, – «сыграть хорошо», «постараться максимально», «быть естественным», «играть не для оценки, а для удовольствия, своего и зрителей». Какова роль преподавателя в таком формате работы? Он может выступать педагогом-режиссером, «сотрудником», «соратником», человеком, эмоционально переживающим за то, что происходит на репетициях и на самом спектакле. В целом, эмпатийная составляющая здесь может быть достаточно ярко представлена. При

этом мы задаем студентам критерии, согласно которым их работа будет оценена по ее завершению. Такие критерии, разработанные в контексте профессионального и личностного развития будущих учителей, оказываются целью, к которой следует стремиться.

Завершающим этапом в такой работе выступает содержательная и личностная рефлексия, которую студенты проводят по окончанию работы. Наш опыт показал, что преобладает личностная рефлексия, где студенты высказываются о тех изменениях, которые произошли с ними в ходе подготовки к спектаклю и самого спектакля. Нет необходимости говорить здесь о том, что проведение рефлексии должно быть организованно преподавателем на высоком уровне профессионализма.

2. Игры, где преподаватель выступает не наблюдателем, а активным участником со всевозможными «не знаю», «не понимаю», «не умею». Такая реакция со стороны преподавателя ни в коей мере не является «игрой в поддавки», а возникает тогда, когда непредсказуемость суждений со стороны студентов становится основой диалога. Рассмотрим пример такой игры.

В курсе «Литература стран изучаемого языка» студентам предлагается игровой вариант изучения творчества писателей США. При этом отправной точкой выступают тема и цель семинарского занятия, сформулированные традиционно, например, «Творчество Теодора Драйзера – основоположника американского социального романа XX в.» как тема и «Рассмотреть творчество Т. Драйзера в контексте социальной жизни США конца XIX – начала XX вв. как цель. Студентам предлагается найти материал и подготовиться к семинару по следующим вопросам:

– Т. Драйзер как «поборник страстного и нелицеприятного изображения жизни»;

– «американский путь» Т. Драйзера;

– «Американская трагедия» – «великий американский роман»: идейно-художественный анализ, особенности композиции и сюжета, значение романа.

С точки зрения традиционной модели образования в предложенном варианте едва ли можно найти черты современных интерактивных технологий. Но в ходе занятия студентам предлагается проиграть игровую ситуацию, где начитанный материал становится лишь информационной основой для рассуждений и интерпретации.

Игра предполагает дискуссию, в основе которой лежит исторический факт. Известно, что Теодор Драйзер не был номинирован на вручение ему Нобелевской премии по литературе. Группа делится на две подгруппы, одна из которых должна найти аргументы, подтверждающие возможность присуждения Теодору Драйзеру Нобелевской премии по литературе, другая группа доказывает обратное.

В ходе игры возникла ситуация, где была нарушена историческая подоплека. Группа студентов, которые доказывали нецелесообразность при-

суждения американскому писателю Нобелевской премии в области литературы, «ушли» от аргументов Комитета по присуждению Нобелевской премии и выдвинули свои доказательства, подтверждающие точку зрения, присущую молодым людям начала XX в. Такой перенос необычайно активизирует мыслительную деятельность студентов. По сути, получается своеобразный «диалог культур», где студенты должны прочувствовать дух иной исторической эпохи, и одновременно найти точки соприкосновения между ней и современностью. Отправным моментом здесь являются нравственные основы бытия человека независимо от исторического времени и местонахождения. Разумеется, необходимо задействовать максимально обучающие, развивающие и воспитательные возможности игры как средства обучения. Заметим, что игра в таком своем воплощении сегодня способна раскрыть новые грани, подтверждающие ее многофункциональность.

Рефлексия студентов после подобной игры проводится, как правило, письменно, спустя некоторое время для того, чтобы у студентов была возможность немного отойти от эмоционального состояния, которое они переживали в ходе игры, и дать оценку такой форме обучения с точки зрения ее возможности максимального вовлечения в образовательный процесс.

Приводим мнения студентов как вариант обратной связи.

«… Я считаю, что такие занятия должны проводиться, т.к. на таких занятиях доступно погружение в тему, и оно не становится скучным, как обычное занятие…»

«…Такие занятия интересны и захватывающие, потому что ты полностью погружаешься в работу, мы должны прочувствовать все на себе. После обыкновенных неинтересных занятий не остается таких ярких впечатлений, как от игрового занятия…»

«Такие игры помогли посмотреть на вещи с разных сторон. Они развивают умение отстаивать определенную точку зрения…»

«…Очень понравилась данная форма работы, совершенно новое и необычное занятие, на которое хочется идти и с интересом готовиться. Это замечательная возможность почувствовать себя в разных ролях…»

«…Считаю, что подобные занятия положительно влияют на студентов, развивают их коммуникативность и речь. Такие занятия нужно проводить чаще, потому что когда играешь, то понимаешь материал лучше, даже если дома не очень хорошо понял тему…»

«…Работают на таком занятии все. Было бы хорошо, если бы обычные семинары заменили новой формой. Мне кажется, что в играх повышается показатель компетентности. Полнее формируется представление о материале…»

« Играть легко тогда, когда дома подготовишься, разберешься в главных моментах темы, тогда ты можешь играть и больше понимать… Здесь игра, движение, все живое…»

Мы привели традиционный вариант рефлексии. Но может быть иное. Опыт показывает, что достаточно эффективен синквейн, где студенты сочиняют специфическое стихотворение без рифмы, состоящее из пяти строк, в которых обобщена суть того, что происходило на занятии и выражено отношение к нему.

Но приведенные примеры убеждают нас не только в целесообразности использования интерактивных форм работы. Это скорее вопрос технологии. Гораздо интереснее понять, что есть вовлеченность студентов в образовательный процесс, зачем она нужна, каково ее целеполагание, как проверить степень и эффективность вовлеченности студентов? Рассуждение следует начинать с мотивации, её же можно определить как цель. Тогда любые приемы и средства, будь то игра или интерактивная лекция, оказываются вторичными по отношению к сущности того, что происходит в студенческой аудитории. Вовлеченность в образовательный процесс следует обозначить как действие, цель которого не ограничивается подготовкой студента к будущей практической деятельности. В условиях двухступенчатой системы образования будущее не имеет черт конкретики (что вполне закономерно в понимании современного мира, полного неопределенности). При таком подходе интерактивные средства, методы и приемы обучения могут помочь студентам понять себя, раскрыть в себе качества и способности, которые ранее были скрыты, и в других условиях не получили бы развития вообще. Но определять интерактивность как некую панацею – значит заведомо ограничить дальнейший поиск возможностей этого средства, что не раз происходило в отечественном образовании. Для выявления эффективности интерактивных средств, методов и форм как способа вовлеченности студентов в образовательный процесс следует, прежде всего, задуматься над условиями, при которых этот феномен «сработает» наиболее эффективно.

Литература

1. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. – М., 1998.

2. Панкрухин А. П. Маркетинг образовательных услуг [Электронный ресурс] : Режим доступа: http://www.marketing.spb.ru/lib-special/branch/mou/ (дата обращения 05.09.2015)

3. Савчук В.В. Медиафилософия. Приступ реальности. – СПб.: Изд-во РХГА, 2013. – 350 с.

4. Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-традиция, 2007. – 592 с.