

Коренев Алексей Александрович

кандидат педагогических наук,
старший преподаватель кафедры
теории преподавания иностранных языков
факультета иностранных языков и регионоведения
Московского государственного университета
им. Ломоносова

Моисеева Владлена Игоревна

студентка факультета иностранных языков
и регионоведения
Московского государственного университета
им. Ломоносова

МОДЕЛИ РЕЧЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация:

В статье речь идет о моделях взаимодействия учителя и учащихся, выделенных путем анализа видеозаписей уроков, снятых в школах различных городов России. Обобщаются исследования по данной тематике, дается определение «коммуникативной классной компетенции». Приводится анализ фрагментов уроков на предмет проявления определенных моделей взаимодействия «учитель – ученики». Представлено 12 основных моделей взаимодействия, проанализирована их частотность и сделан вывод о необходимости развития коммуникативной классной компетенции преподавателей.

Ключевые слова:

профессионально-коммуникативная компетенция, общеевропейские рамочные компетенции, коммуникативная классная компетенция, модели взаимодействия, аудирование, говорение, интеракция, профессиональная подготовка учителей, исправление ошибок.

Korenev Alexey Aleksandrovich

PhD in Education Science,
Senior Lecturer, Theory of Foreign Languages
Teaching Department,
Faculty of Foreign Languages
and Regional Studies,
Lomonosov Moscow State University

Moiseyeva Vladlena Igorevna

Student, Faculty of Foreign Languages
and Regional Studies,
Lomonosov Moscow State University

THE PATTERNS OF TEACHER-STUDENTS COMMUNICATION AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Summary:

The article focuses on the patterns of teacher-students interaction which were identified by the analysis of 10 lessons videotaped in various Russian schools. The prior researches on this subject are summarized and the term of "classroom communicative competence" is defined. The authors review the lessons with the purpose to reveal some particular patterns of teacher-student communication. The authors identify 12 main patterns of interaction and provide an overview of their frequency of occurrence. It is concluded that it is necessary to develop the teachers' professional classroom communicative competence.

Keywords:

professional communicative competence, European frame competences, communicative classroom competence, patterns of interaction, listening, speaking, interaction, professional teacher's training, error correction.

Данное исследование является частью проекта по описанию языка для профессиональных целей учителей и преподавателей иностранного языка Language Teachers Target Language (LTLL). В настоящий момент большинство учебных учреждений при преподавании иностранного языка будущим преподавателям опираются на используемые в Европе общеевропейские рамочные компетенции владения иностранным языком (CEFR), которые, однако, являются недостаточно специфичными для специалистов педагогической сферы. Авторы компетенций CEFR в их описании подчеркивают, что дескрипторы являются «контекстно-свободными» (context-free) [1]. Таким образом, дескрипторы не являются показателями профессиональных умений в рамках профессиональной педагогической сферы деятельности, а дескрипторы для ее описания необходимо разрабатывать. Разработанные дескрипторы должны опираться на научное исследование коммуникативных потребностей преподавателей. Таким образом, необходимо воспользоваться такими методами исследования, как наблюдение, анализ должностных инструкций, интервью. В данной работе было проанализировано несколько видеозаписей уроков, сделанных в разных российских школах, на предмет выделения определенных закономерностей взаимодействия учителя и учеников.

Речевое взаимодействие в классе и коммуникативная классная компетенция. Анализ должностных инструкций для соискателей должности преподавателя иностранного языка показывает, что, с точки зрения работодателей, умение эффективно выстраивать взаимодействие в классе является одним из ключевых для преподавателя [2].

Стив Уолш считает, что общение со студентами / учениками нужно ставить на первое место, и работа учителя над собой в рамках речевой компетенции в классе может значительно улучшить результат педагогической деятельности в целом [3]. Автор книги *Exploring Classroom Discourse: Language in Action* выделяет четыре основных направления, в которых преподаватель может работать над собой: развитие стратегий задавания вопросов (*improving questioning strategies*); создание в классе атмосферы, располагающей к общению (*make the discourse more communicative*); развитие умения принятия решений (*improving (enhanced) interactive decision-making*); преодоление низкой активности со стороны учеников на уроке (*dealing with reticence*).

Таким образом, становится очевидно, что для успеха в условиях интенсивного взаимодействия в классе преподавателю необходимо развивать особые интерактивные и коммуникативные умения, которые мы в данном исследовании называем «коммуникативной классной компетенцией». Коммуникативная классная компетенция – это комплекс коммуникативных, дискурсивных, социальных, прагматических и социокультурных умений, позволяющих преподавателю эффективно взаимодействовать с учащимися и выстраивать во время занятий атмосферу, максимально способствующую стимуляции активного речевого поведения учащихся.

Основные модели взаимодействия «учитель – ученик» в классе. С целью выявления основных моделей речевого взаимодействия в классе было проанализировано 10 фрагментов уроков английского языка, записанных в различных школах / гимназиях России в рамках проекта *Shaping the Way We Teach English in Russia* [4]. Уроки проходили с учениками 2–10-х классов, а длительность записанных фрагментов составляла от 9 до 34 минут. Все фрагменты представляют собой примеры активного взаимодействия учителя и учащихся.

После детального анализа данных фрагментов, в который входили транскрипция речи учителя и учеников, подсчет исправлений учеников и количества пропущенных учителем ошибок, выделение и систематизирование вопросов учителя к ученикам, было выявлено пять основных моделей речевого взаимодействия. Кроме того, каждая модель имеет минимум две разновидности. Для упрощения восприятия данных моделей мы поделили их на две секции: «вопросы к ученикам» и «исправление ошибок».

Секция 1 – Вопросы к ученикам:

Модель 1a – «вопрос ко всем – неправильный ответ – неправильный ответ – правильный ответ»: сначала учитель задает вопрос ко всем учащимся, а затем постепенно спрашивает каждого до тех пор, пока не услышит правильный ответ.

Модель 1b – «вопрос ко всем – неправильный ответ – неправильный ответ – неправильный ответ»: учитель задает вопрос ко всем учащимся, а затем поочередно спрашивает каждого, но, так и не услышав правильный ответ, отвечает на вопрос самостоятельно либо дает задание на нахождение ответа.

Модель 2a – «вопрос ко всем – ответ – дополнение – дополнение»: учитель задает вопрос ко всем учащимся, а затем поочередно спрашивает каждого ученика, собирая информацию по данному вопросу.

Модель 2b – «вопрос ко всем – ответ – дополнение – дополнение – сумма»: учитель задает вопрос ко всем учащимся, а затем поочередно спрашивает каждого, собирая информацию по данному вопросу, и, суммируя полученные данные, делает общий вывод на предмет вопроса.

Модель 3a – «вопрос ко всем – отвечают все»: учитель задает вопрос ко всем учащимся – все ученики отвечают одинаково (одновременно, хором).

Модель 3b – «вопрос ко всем – отвечает один»: учитель задает вопрос (чаще всего открытый) ко всем учащимся – отвечает один человек, после чего учитель остается удовлетворенным ответом.

Модель 3c – «вопрос ко всем – отвечает один правильно»: учитель задает вопрос ко всем учащимся – правильно (сразу же) отвечает один человек.

Модель 5 – IR(F): отклонение модели (Initiation – Response – Feedback с англ. «вопрос – ответ – позитивная поддержка»): заключается в том, что учитель задает вопрос учащемуся, дожидается ответа, а далее «переключается» на другого ученика, опуская позитивную поддержку или какой-либо комментарий к ответу.

Секция 2 – Исправление ошибок:

Модель 4a – «исправление следом за ошибкой»: учитель исправляет ошибку сразу же после того, как ученик ее совершил. В большинстве случаев исправление прерывает ответ учащегося.

Модель 4b – «пропущенные ошибки»: учитель не замечает ошибку ученика и не исправляет ее.

Модель 4c – «исправление после полного ответа ученика»: учитель исправляет ошибку, дождавшись завершения ответа / урока. Также исправления ученик может получить в письменной форме в виде списка ошибок и позитивной поддержки.

Модель 4d – «русский язык – английский язык» (РЯ – АЯ): ученик говорит слово / фразу на русском языке, учитель исправляет его, повторяя это же слово / фразу на английском.

Стоит отметить, что модели второй секции могут попадать под модели первой секции. Например, учитель может пропустить ошибку ученика (секция 2, модель 4b), слушая ответ на вопрос, заданный всему классу (секция 1, модель 1 или 2).

В таблице 1 приведен анализ частотности различных взаимодействий в проанализированных отрывках уроков.

Таблица 1 – Частотность использования моделей взаимодействия «учитель – ученик» в проанализированных отрывках уроков

Продолжительность урока (мин)		9	13	17	20	21	24	25	28	32	34	
Класс		3	4	5	8	2	4	7	3	10	7	Итого:
1. Вопрос – поочередные ответы (x – неверно, y – верно)	a) x – x – y	1	1		2	1	1	2	1			9
	b) x – x – x							2		1	3	6
2. Вопрос – ответ – ответ – ответ	a) с суммой			4			3	2	1	2		12
	b) без суммы	5	1	2	6		5	5			3	27
3. Вопрос ко всем	a) все	6	1		8	6	8	3	2	10	7	51
	b) 1	4	6	3	1	1	4	2	1	6	3	31
	c) 1 V		3		2	10	7	4	2	4	2	34
4. Исправление ошибок	a) сразу	6	7	12	6		10	3	8	2	4	58
	b) пропуск	2	3	5	2	1	7	13	2	7	23	65
	c) потом											0
	d) РЯ – АЯ								2		3	5
5. IR(F)		11	4	3	2		7		5			32

Таким образом, становится очевидно, что наиболее часто преподаватели задают вопрос всему классу, а в случае, когда вопрос задается одному конкретному учащемуся, позитивная поддержка и обратная связь часто упускаются. Большая часть ошибок исправляется учителями сразу же, однако также следует отметить большое количество ошибок, которые не исправляются. Это может свидетельствовать о сознательном выборе учителей не исправлять ошибки либо о том, что учителя не замечают данные ошибки в силу невысокого уровня развития данного профессионального умения аудирования.

Во время уроков из **секции 1** «вопросы к ученикам» чаще всего использовалась модель **3a** «вопрос ко всем – отвечают все» (за 10 уроков была использована примерно 51 раз); на втором месте по убыванию стоит модель **3c** «вопрос ко всем – отвечает один правильно» (за 10 уроков была использована примерно 34 раза); на третьем месте по частотности употребления стоит модель **5** «IR(F)» (за 10 уроков была использована примерно 32 раза).

Из **секции 2** «исправление ошибок» самой часто используемой моделью оказалась форма **4b** «пропущенные ошибки» (за 10 уроков была употреблена примерно 65 раз); реже использовалась **4a** «исправление следом за ошибкой» (за 10 уроков была употреблена примерно 58 раз). Модель **4c** «исправление после ответа ученика» не использовалась во время урока ни одним учителем.

Выводы. Если рассматривать результаты по вопросам более детально, можно сделать следующие выводы:

Во-первых, хорошим показателем является то, что поочередный опрос учеников (по **модели 1**) чаще всего заканчивается правильным ответом одного из учащихся, а не полным молчанием со стороны учеников, а значит, учителю реже приходится отвечать на поставленный вопрос самостоятельно, тратить время урока на объяснение ответа на данный вопрос или включать этот вопрос в домашнее задание.

Во-вторых, набор большого количества ответов на один вопрос (по **модели 2**) учителя по большей части предпочитают не суммировать и не делать дальнейший вывод из полученной суммы ответов, а значит, все ответившие на вопрос ученики остаются без общей позитивной поддержки, что, несомненно, психологически негативно сказывается на взаимодействии учителя с учениками.

В-третьих, задавая вопрос ко всем ученикам (**модель 3**), учителя чаще всего получают единогласный (хоровой) ответ.

В-четвертых, количество пропущенных ошибок значительно превышает количество исправлений, что указывает на очевидную необходимость повышения навыка аудирования как вида речевой деятельности у преподавателей. Кроме того, при исправлении ошибок (**модель 4**) учителя предпочитают перебивать учащихся, а не выслушивать их речь до конца, записывая ошибки. Это свидетельствует о склонности к авторитарному стилю преподавания, неосведомленности учителей о подобном виде коррекции ошибок и наиболее подходящих ситуациях его применения.

В-пятых, часто встречается нарушение общепринятой модели IRF (вопрос – ответ – позитивная поддержка), что может приводить к проблемам во взаимодействии учителя с учениками.

Таким образом, результаты данного исследования могут быть учтены при языковой и методической подготовке специалистов – будущих преподавателей иностранного языка. Важно учитывать в языковых курсах для будущих преподавателей реальный контекст их профессиональной деятельности и уделять внимание не только развитию коммуникативной компетенции в общем, но и развитию «коммуникативной классной компетенции», которая позволит будущим профессионалам создавать на занятии атмосферу, максимально стимулирующую учащихся к активному общению и саморазвитию. В качестве дальнейших направлений исследования следует отметить необходимость более подробного описания коммуникативной классной компетенции с точки зрения ее различных составляющих, а также развития методики формирования данных умений у студентов педагогических вузов.

Ссылки:

1. Council of Europe. *Common European Framework of Reference for: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press, 2001.
2. Михайлова А.М., Корнев А.А. Профессионально-коммуникативные задачи преподавателя иностранного языка (по результатам анализа должностных инструкций) // *Moscow University Young Researchers Journal Languages, Cultures And Area Studies*. 2014. № 3.
3. Walsh S. *Exploring Classroom Discourse: Language in Action*. Routledge Introductions to Applied Linguistics. UK, 2011.
4. Соловова Е.Н., Fay D., Маркова Е. *Shaping the way we teach English in Russia* : приложение к компьютерному видеокурсу. М., 2010.

References:

1. *Council of Europe. Common European Framework of Reference for: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press 2001.
2. Mikhailova, AM & Korenev, AA 2014, 'Professional-communicative task of the teacher of a foreign language (according to the analysis of job descriptions)', *Moscow University Young Researchers Journal Languages, Cultures And Area Studies*, no. 3.
3. Walsh, S 2011, *Exploring Classroom Discourse: Language in Action*. Routledge Introductions to Applied Linguistics, UK.
4. Solovova, EN, Fay, D & Markova, E 2010, *Shaping the way we teach English in Russia: an application to the computer video course*, Moscow.