

RU

Перформативные практики в преподавании иностранного языка в высшей школе

Гузь М. Н., Ситникова И. О., Смолоногина Е. А.

Аннотация. Авторы статьи ставят перед собой цель определить особенности использования перформативных практик в преподавании иностранного языка в высшей школе, а именно: установить, задействуются ли те или иные элементы перформативности при обучении иностранному языку в вузе; есть ли корреляция между отдельными аспектами языка, такими как лексика и фонетика, и определенными перформативными приемами и практиками; есть ли взаимосвязь между степенью, или уровнем изучения языка, и реализацией на нем перформативных практик. В статье исследуются конкретные примеры перформативных практик, применяемых в учебном процессе для студентов 1 и 3 курсов. Научная новизна настоящей статьи заключается в исследовании перформативной составляющей в преподавании иностранного языка в высшей школе. Авторы статьи предлагают разработанные коллективом кафедры конкретные примеры перформативных практик, которые могут быть адаптированы к учебному процессу в других вузах. На основании анализа хода учебного процесса, включая такой фактор, как динамика мотивации обучающихся, авторами было выявлено воздействие перформативных практик на мотивацию студентов и учебную автономию, степень которой возрастает при интеграции перформативных практик в учебный процесс. В результате исследование показало, что перформативные практики могут системно использоваться в обучении иностранному языку в высшей школе. Одни и те же перформативные средства и практики могут быть эффективно задействованы на разных уровнях языка при очень небольшой модификации их содержания. Содержательная часть обучения не накладывает никаких ограничений на использование перформативных средств.

EN

Performative practices in teaching a foreign language in higher education

M. N. Guz, I. O. Sitnikova, E. A. Smolonogina

Abstract. The authors of the article aim to determine the features of the use of performative practices in teaching a foreign language in higher education, namely: to establish whether certain elements of performativity are involved in teaching a foreign language at a university; if there is a correlation between certain aspects of the language, such as vocabulary and phonetics, and certain performative techniques and practices; if there is a relationship between the stage or level of language learning and the implementation of performative practices in it. The article examines specific examples of performative practices used in the educational process for the first- and third-year students. The scientific novelty of this article lies in the study of the performative component in teaching a foreign language in higher education. The authors of the article offer specific examples of performative practices developed by the staff of the department, which can be adapted to the educational process in other universities. Based on the analysis of the course of the educational process, including such a factor as the dynamics of student motivation, the authors revealed the impact of performative practices on student motivation and academic autonomy, the degree of which increases with the integration of performative practices into the educational process. As a result, the study showed that performative practices can be systematically used in teaching a foreign language in higher education. The same performative tools and practices can be effectively used at different levels of language with very little modification of their content. The content part of the training does not impose any restrictions on the use of performative means.

Введение

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью включения перформативных практик в процесс обучения иностранному языку в высшей школе в связи с их значимостью для повышения мотивации обучающихся и уровня их самостоятельности как участников процесса обучения. Исследование перформативности в данном аспекте уточняет понимание самого феномена перформативности и раскрывает в полной мере его обучающий потенциал.

Отдельные перформативные практики достаточно давно используются в обучении иностранному языку в российской системе дошкольного и школьного образования. В высшей школе, на первый взгляд, им не находится места, поскольку традиционно считается, что перформативность эффективна именно в обучении детей. Однако трудности, которые испытывают студенты при освоении некоторых сложных учебных дисциплин, таких как иностранный язык, а также не всегда высокий уровень мотивации к обучению побудили авторов настоящей статьи обратиться к этому вопросу. Настоящее исследование имеет практическую значимость, так как предлагает конкретные примеры перформативных заданий и практик для преподавания иностранного языка в высшей школе.

Исследование проводилось на базе Российского государственного педагогического университета (РГПУ) им. А. И. Герцена, в Институте иностранных языков, в группах студентов 1 и 3 курса бакалавриата, а также 1 курса магистратуры немецкого отделения.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

- проанализировать программы обучения на 1 и 3 курсе бакалавриата и 1 курсе магистратуры, рассмотреть ход занятий по иностранному языку (немецкому) в группах, сопоставить содержание программ с методикой работы с ним;
- выявить взаимосвязи между используемыми перформативными практиками и видом формируемого навыка;
- выявить корреляции между степенью изучения языка и используемыми на ней перформативными практиками.

Теоретическую базу исследования составили труды российских и зарубежных ученых о перформативном высказывании и перформативности (Остин, 1986; Хомский, 1972; Wulf, Zirfas, 2005; Мироненко, 2014), использовании перформативных практик в преподавании иностранного языка (Нельзина, Панина, Луговцева, 2016; Пантыкина, 2017; Кудрицкая, Копейкина, 2021; Шарипова, 2021; Белецкая, Пикалова, 2022; Bryant, Zepfer, 2022), а также статья, посвященная учебной автономии обучающихся (Дегтярёва, 2020).

Для решения указанных задач были выбраны следующие методы исследования: 1) анализ актуальной теоретической литературы по вопросам психологических и методических аспектов преподавания иностранных языков; 2) систематизация и обобщение опыта преподавания иностранного языка (немецкого) на кафедре немецкой филологии РГПУ им. А. И. Герцена, реализующей образовательные программы по направлению 45.03.02 Лингвистика – Теория и методика преподавания иностранных языков и культур и 44.03.01 Педагогическое образование – Образование в области иностранного языка; 3) научно фиксируемое наблюдение результатов применения в образовательном процессе перформативных практик.

Теоретическая значимость настоящего исследования заключается в расширении представлений о перформативности в обучении иностранному языку в высшей школе.

Используемые авторами на занятиях перформативные практики расширяют границы учебной автономии, самостоятельности обучающихся на всех стадиях учебного процесса, что значительно сказывается на мотивации к обучению. Представленные в основной части статьи учебные задания перформативного характера могут быть адаптированы под потребности и задачи конкретного преподавателя и группы. При систематическом использовании предложенных авторами перформативных практик на разных курсах обучающийся научится работать, меньше опираясь на оценку успешности со стороны преподавателя и больше учитывая собственные интересы и мотивы.

Обсуждение и результаты

Одной из основных задач современного педагога является достижение этапа, на котором обучающийся начинает проявлять учебную автономию, которая подразумевает «готовность и способность учащихся управлять своей учебной деятельностью» (Дегтярёва, 2020), переходить от пассивной роли объекта на позицию субъекта обучения. Для субъекта обучения такие факторы, как «свобода выбора и наличие выбора», «являются более значимыми мотивирующими факторами, чем контроль при помощи угроз и манипулирования» (Дегтярёва, 2020). Таким образом, автономия и мотивация оказываются тесно связанными. Как отмечает И. Л. Дегтярёва (2020), «автономия также зависит и от динамики отношений в группе, чем более вовлечены обучающиеся в процесс, тем более автономными они себя ощущают». Одной из стратегий укрепления связей внутри сложившейся случайным образом студенческой группы может стать использование преподавателем перформативных практик.

Перформативный, перформативность, перформатив, перформанс – термины, используемые в разных областях знания. Они встречаются и в лингвистике, где понятие перформативности связано с именем

Дж. Остина (1986), теория которого сближает речевое высказывание с действием. Н. Хомский (1972, с. 60) понимает «перформанс» как актуальное употребление языка в конкретных ситуациях. В современной лингвистике, как пишет С. А. Мироненко, «перформативность рассматривается в связи с исполнением речевых действий» (2014, с. 4), а именно театральных или ритуальных речевых действий.

Независимо от того, в какой сфере используются «перформативность» и «перформанс», им присущи некие общие признаки: «перформативность» и «перформанс» являются «феноменальным событием (совершением чего-либо)», «созданием действительности» (Wulf, Zirfas, 2005, S. 8). Совершение и создание предполагают активность творящего субъекта.

Для настоящего исследования ключевую роль играет методическая составляющая перформативности. Вслед за Д. Брайнт и А. Л. Цептер, мы будем понимать под перформативностью совершение учебных действий, то есть непосредственное выполнение неких действий в учебных целях или действий учебного характера (Bryant, Zepher, 2022), а также презентацию, представление этих действий на занятии по иностранному языку. Перформативный процесс обучения строится при этом либо как целостная последовательность действий, то есть как определенный «перформативный ритуал» (Олешкевич, Малкова, 2013, с. 123), либо в дидактическую концепцию занятия вводится элемент перформативного искусства, реализующий определенную методическую задачу.

Перформативные практики широко применяются при обучении иностранному языку в школе. Существует целый ряд исследований, посвященных данной проблематике (Кудрицкая, Копейкина, 2021; Нельзина, Панина, Луговцева, 2016; Шарипова, 2021). В высшей школе перформативные практики используются не так широко, их возможности недооценены. Авторам представляется, что эти практики можно успешно применять на всех ступенях обучения иностранному языку в вузе.

Перейдем к анализу перформативных практик кафедры немецкой филологии Института иностранных языков РГПУ им. А. И. Герцена.

На младших курсах обучения на кафедре немецкой филологии Института иностранных языков РГПУ им. А. И. Герцена реализуется комплексный подход к изучению иностранного языка, который предполагает освоение иностранного языка не по аспектам (фонетика, грамматика, разговорная практика), а комплексное формирование языковых умений. Обучение в 1 семестре, однако, начинается с вводно-фонетического курса. Студенты, обучающиеся по направлениям «Теория и методика преподавания иностранного языка» и «Образование в области иностранного языка», в течение первого месяца обучения занимаются только фонетикой, изучают такие теоретические темы, как строение произносительного аппарата, система немецких гласных и их особенности по сравнению с русскими, система немецких согласных и их особенности по сравнению с русскими, звуко-буквенные соответствия. На практических занятиях отрабатывается артикуляция отдельных звуков. С октября начинается изучение основного курса, на фонетику выделяется два часа в неделю, которые посвящаются разбору интонационных моделей немецкого языка и их тренировке.

Уже **на начальном этапе** изучения иностранного языка в рамках **курса фонетики** становится возможным использование перформативных практик. В этом случае мы предлагаем следующую схему работы: теоретическая проработка материала, выполнение упражнений, перформативная продуктивная деятельность. Так, например, для русскоговорящих студентов сложной является тема «Интонация вопросов без вопросительного слова», так как, во-первых, повышающаяся мелодика не характерна для данных вопросов в русском языке, во-вторых, дополнительные трудности представляет собой фразовое ударение, которое не совпадает в немецком и русском языках: русскоговорящие обучающиеся ударяют в синтагме отрицание, служебные части речи, такие как местоимения, в сочетании «имя прилагательное + имя существительное» выделяют ударением прилагательное, что нехарактерно для немецкого языка и является фонетической ошибкой.

Для снятия данных трудностей и преодоления переноса грамматических структур и лексических коллокаций родного языка на иностранный после теоретического разбора материала и выполнения отдельных упражнений на произнесение фраз за звучащим образцом и чтение диалогов вслух рекомендуется дать творческое задание составить и произнести диалог, содержащий вопросы без вопросительного слова. При этом студенты сами определяют тему диалога, сами подбирают себе партнера, разыгрывают и представляют свой диалог группе. Данная перформативная практика, которая в классификации Н. И. Пантькиной (2017, с. 197) относится к неформальной драматизации, снимает эмоциональное напряжение, способствует формированию навыков и умений самопрезентации, работы в команде, повышает мотивацию.

На следующих этапах формирования произносительных навыков целесообразно использовать такие виды перформативных практик, как инсценировки (в классификации Н. И. Пантькиной – «формальная драматизация» (2017, с. 197)). Наш опыт показывает эффективность двух видов инсценировок. В рамках аудиторной работы хорошо зарекомендовали себя инсценировки малых форм. Студентам предлагается небольшой по объему поэтический или прозаический текст, на первом этапе работы с такими текстами тренируется произнесение отдельных слов, разбираются интонационные модели, анализируется мелодический рисунок каждой синтагмы. Студенты сравнивают чтение текста разными лицами (артистами, дикторами и т. д.), готовят собственную интерпретацию, учат текст наизусть и представляют его в группе. Данная перформативная практика требует от студента «вживания» в роль, ее «проживания», воздействует на его творческий потенциал, активизирует познавательную деятельность. Особенно интересны для творческой перформативной интерпретации произведения с несколькими голосами, где кроме роли автора присутствуют персонажи,

между которыми ведется диалог. В таком случае акт интерпретации художественного произведения превращается в акт воссоздания фрагмента естественной коммуникации. Именно обучение общению является одной из основных задач в преподавании иностранного языка.

Второй вид инсценировки, показавший свою эффективность для формирования фонетического навыка в обучении иностранному языку в вузе, предназначен для внеаудиторной работы. Кафедра немецкой филологии ежегодно проводит конкурс художественной декламации, к участию в котором приглашаются студенты младших курсов. Тему конкурса определяет педагогический состав кафедры. Тематами последних двух лет были: „Lasst uns über die Zeit reden“ («Поговорим о времени»), „Mensch und Meer“ («Человек и Море»). По правилам конкурса, на подготовку к нему отводится два месяца, выступление может быть как индивидуальным, так и групповым, декламировать можно как поэтический, так и прозаический текст, а также текст собственного сочинения. Жюри, состоящее из преподавателей кафедры, оценивает произношение участников, выразительность выступления, владение текстом и соответствие текста заявленной теме. Как и предыдущие практики, данная перформативная практика повышает мотивацию к изучению иностранного языка, способствует формированию положительной самооценки студентов, навыков и умений самопрезентации, воздействует на творческий потенциал обучающихся.

Формирование и закрепление фонетических навыков при помощи перформативных практик дополняется заданиями перформативного характера на занятиях по разговорной практике. Особенностью преподавания немецкого языка на кафедре немецкой филологии является преемственность: похожие типы перформативных заданий используются последовательно на всех этапах (курсах) обучения. Рассмотрим некоторые наиболее эффективные из них, по мнению авторов.

На начальной ступени обучения, на уровне A1-A2, любое учебное пособие или учебник постоянно предлагают обучающимся вступить в диалог по той или иной теме. Данный тип заданий важен, поскольку «отсутствие четко прописанного сценария и стремление к реализации коммуникативной задачи создают необходимые условия для развития неподготовленной речи» (Белецкая, Пикалова, 2022, с. 31) на иностранном языке. Нередко в формулировке задания звучит фраза: «Представьте себе, что вы звоните по телефону». Именно эту фразу мы и воплотили в перформативной практике, в рамках которой инсценируется ситуация, где нужно пригласить друзей на день рождения по телефону. Одной половине группы было предложено выйти с телефонами из аудитории в коридор, на улицу и т. д., чтобы обеспечить удаленность от второй части группы и воссоздать, как показала практика, не слишком комфортную атмосферу настоящего звонка и беседы по телефону во всей ее полноте: плохое качество связи, обеспечивающее необходимость переспроса; паузы, возникающие из-за неловкости, когда собеседники не видят друг друга и не могут использовать средства невербальной коммуникации; необходимость постоянно понимать, что информация воспринята и истолкована собеседником верно. Именно последняя характеристика телефонной коммуникации ярко демонстрирует обучающимся, насколько важна в диалоге невербальная коммуникация: если она отсутствует по техническим причинам, приходится проговаривать информацию четче, полнее, больше объяснять и все время проверять собеседника на предмет понимания содержания. Именно в этом и заключается цель занятия по иностранному языку: в получении развернутых ответов, чтобы обучающиеся больше тренировались и лучше запомнили клишированные фразы. Данный тип задания очень эффективно развивает коммуникативные умения обучающихся и одновременно их “soft skills”, в т. ч. стрессоустойчивость и гибкость. Наряду с этим, он повышает мотивацию к обучению, поскольку обучающиеся хорошо осознают сложность задания и очень радуются, когда удается с ним справиться. Последнее, о чем здесь следует упомянуть, это то, как оценивается уровень владения языком в коммуникативной методике. Уровень сформированности коммуникативных умений определяется по посткоммуникативному эффекту, т. е. обучающийся должен достичь своей коммуникативной цели. При выполнении данной перформативной задачи обучающийся может оценить свои достижения самостоятельно, без помощи преподавателя, именно по данному параметру.

Тип задания «телефонный звонок» используется и на других этапах изучения немецкого языка. Продемонстрируем его специфику **на уровне B2-C1** на следующем примере перформативного задания: „Geschäfts-telefonieren“ (деловой звонок).

На данной ступени изучения языка уже можно обращать внимание на **детали**, например на положение тела при звонке. Как уже говорилось выше, средства невербальной коммуникации недоступны для восприятия другой стороной при общении по телефону, однако некоторые нюансы все же необходимо учесть. Если разговаривать стоя, голос звучит более уверенно и независимо. Если говорить, улыбаясь, улыбку и свое положительное отношение к собеседнику можно транслировать ему даже по телефону. Жестикуляция, пусть даже и не видная собеседнику, добавляет в речь живости. Не следует «пережимать» голос, слишком сильно опуская голову вниз, к груди, так как тогда он звучит тихо, неуверенно и «вымученно».

Следующий важный момент, который на младших ступенях не столь значим и плохо реализуем, – структура делового звонка. В каждой культуре для нее есть особые правила, следование которым упрощает общение по телефону, делая его прозрачным и понятным. Перед выполнением перформативной практики с обучающимися обсуждаются материал по теме «Структура делового звонка» и клише для каждого этапа разговора. Например, на этапе согласования даты и времени деловой встречи могут быть использованы клише, позволяющие подтвердить или изменить время и дату.

Третий момент, усложняющий данную перформативную практику и создающий на занятии атмосферу настоящего делового звонка, – возможность поработать в паре, созвониться с кем-то из коллег на кафедре. Темой такого звонка может стать согласование времени встречи с научным руководителем для обсуждения темы будущей магистерской работы.

Как можно видеть на данном примере, перформативное задание «телефонный звонок» может быть использовано как на начальном, так и на продвинутом уровне изучения языка. В первом случае оно является простым коммуникативным действием с конкретным ожидаемым результатом, во втором случае есть возможность отработать в нем специфические коммуникативные умения телефонной коммуникации, которые позволяют легче достичь коммуникативной цели.

Как видно на примере конкретных перформативных заданий, регулярно и последовательно используемых при обучении немецкому языку на кафедре немецкой филологии, уровень владения языком, а также преподаваемый аспект (фонетика, разговорная практика) мало влияют на характер задействованных перформативных средств, иными словами – одно и то же перформативное средство (прием, тип задания) при некоторой модификации содержания может быть использовано на разных ступенях обучения иностранному языку при работе над лексикой и фонетикой.

Заключение

В результате проведенного исследования были выявлены наиболее частотные и интересные перформативные практики, используемые при обучении иностранному языку в указанных группах. Систематичность применения этих практик в учебном процессе на разных уровнях языка для формирования разных (лексических и фонетических) навыков свидетельствует об универсальном характере и легкости адаптации перформативных практик под нужды конкретного учебного процесса. Подтвердилась гипотеза влияния перформативных учебных заданий на рост мотивации к обучению.

В качестве перспектив дальнейшего исследования нам видится несколько направлений. Первое – расширение банка, базы перформативных средств и арсенала конкретных заданий для обучения иностранному языку в высшей школе. Здесь было бы интересно подтвердить или опровергнуть гипотезу о том, что между конкретным языком и набором перформативных средств для его освоения нет прямых корреляций, поскольку задания перформативного характера связаны не со структурой и строением языка, а с практикой его использования.

Второе значимое направление – пути расширения границ автономии обучающихся в процессе обучения при помощи перформативных средств. Здесь исследователями феномена учебной автономии уже задано общее направление работы: смещение акцента с обучающегося, его сильных и слабых сторон, на выполняемое им учебное действие. Такое смещение, согласно опыту авторов настоящей статьи, легко осуществимо именно в перформативных практиках и позволяет уйти от концентриации на ошибках обучающихся и напрямую соотносить результаты обучения с решением задач в коммуникации, иными словами, измерять достижения обучающихся по прагматическому эффекту их высказываний и речи в целом. Данный критерий поможет обучающимся сформировать умение оценивать свой рост самостоятельно, положительно скажется на вовлеченности в процесс обучения на занятии и, таким образом, повысит мотивацию к изучению иностранного языка в высшей школе.

Источники | References

1. Белецкая А. Ю., Пикалова М. Б. Театральные технологии в процессе обучения английскому языку в школе // Мир педагогики и психологии. 2022. № 07 (72).
2. Дегтярёва И. Л. Учебная автономия и способы ее достижения // Евразийский научный журнал. 2020. № 11. <https://journalpro.ru/articles/uchebnaya-avtonomiya-i-sposoby-ee-dostizheniya/>
3. Кудрицкая М. И., Копейкина Л. Н. Театральная технология в обучении иностранному языку как мотивирующий и воспитательный инструмент // Педагогическая наука и практика. 2021. № 2 (32).
4. Мироненко С. А. Определение понятий «перформативность» и «перформанс» в научно-исследовательском дискурсе // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2014. № 1.
5. Нельзина Е. Н., Панина Е. Ю., Луговцева Е. Драматическая и театральная педагогика на уроках иностранного языка // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2016. № 2-2.
6. Олешкевич Н. А., Малкова Н. Ю. Миметические и перформативные практики в реализации практико-ориентированного подхода в обучении // Территория новых возможностей. 2013. № 4 (22).
7. Остин Дж. Л. Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике: сборник научных статей. М., 1986. Вып. 17. Теория речевых актов.
8. Пантыкина Н. И. Использование драматизации как вида арт-технологий в обучении иностранным языкам // Вестник Череповецкого государственного университета. 2017. № 1 (76).
9. Хомский Н. Язык и мышление. М.: Изд-во Московского университета, 1972.
10. Шарипова К. И. Театральная педагогика на уроке иностранного языка // E-Scio. 2021. № 10 (61).

11. Bryant D., Zepter A. Performative Zugänge zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Tübingen, 2022
12. Wulf Ch., Zirfas J. Ikonologie des Performativen. München: Wilhelm Fink Verlag, 2005.

Информация об авторах | Author information

RU

Гузь Мария Николаевна¹, к. филол. н., доц.

Ситникова Ирина Олеговна², к. филол. н., доц.

Смолоногина Елена Анатольевна³, к. филол. н., доц.

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, St. Petersburg

^{2,3} Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург

EN

Maria Nikolaevna Guz¹, PhD

Irina Olegovna Sitnikova², PhD

Elena Anatolevna Smolonogina³, PhD

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia

^{2,3} Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

¹ mguz@herzen.spb.ru, ² iositnikova@herzen.spb.ru, ³ easmolonogina@herzen.spb.ru

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 16.09.2024; опубликовано online (published online): 31.10.2024.

Ключевые слова (keywords): перформативная практика в преподавании иностранного языка; динамика мотивации обучающихся; учебная автономия студентов вуза; обучение иностранному языку в высшей школе; перформативные средства обучения иностранному языку; performative practice in teaching a foreign language; dynamics of motivation of students; educational autonomy of university students; teaching a foreign language in higher education; performative means of teaching a foreign language.