

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

Данилин Михаил Вячеславович

**МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ В УСЛОВИЯХ
МУЛЬТИМОДАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ
АУТЕНТИЧНЫХ АУДИОВИДЕОМАТЕРИАЛОВ
(АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК, СРЕДНЕЕ ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ)**

5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания
(иностраные языки)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
Милованова Людмила Анатольевна

Москва
2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава 1. Теоретические основы обучения аудированию в условиях мультимодальной коммуникации на уровне среднего общего образования. ..	16
1.1. Аудирование в условиях взаимозависимости слухового и зрительного восприятия.....	16
1.2. Структурно-содержательные особенности мультимодальной межкультурной коммуникации	31
1.3. Характеристика аутентичных аудиовидеоматериалов и проблема их отбора по критерию аутентичности	49
Выводы по главе 1	66
Глава 2. Методические основы обучения аудированию в условиях мультимодальной коммуникации на уровне среднего общего образования. ..	69
2.1. Содержание обучения старшеклассников аудированию англоязычной речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации	69
2.2. Технология обучения старшеклассников аудированию англоязычной речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации	85
2.3. Проверка эффективности технологии обучения старшеклассников аудированию англоязычной речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации	116
Выводы по главе 2	132
Заключение	134
Список литературы	140
Приложения	167

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования обусловлена необходимостью совершенствования методики обучения старшекласников аудированию, реализуемому в условиях англоязычной мультимодальной коммуникации.

На текущем этапе развития современного общества глобализация и научно-технический прогресс продолжают расширять возможности обеспечения межкультурного диалога как в непосредственном взаимодействии участников, так и в цифровой среде. Аудиальные средства коммуникации уступают место аудиовизуальным, при этом последние не только играют роль платформ для общения представителей разных культур, но и обеспечивают доступ к функционированию языка в естественном контексте его существования в культуре. Сказанное обуславливает особую роль и значимость таких средств в сфере целенаправленного обучения школьников аудированию иноязычных текстов.

С позиции социосемиотического подхода трансформация современной аудиальной межкультурной коммуникации в аудиовизуальную являет собой переход от мономодальности к мультимодальности. Это означает что в процесс приема и переработки сообщений, построенных на синтезе вербального и невербального типов внешних стимулов, вовлечены одновременно слуховая рецепция звучащей речи (аудирование), зрительная рецепция вербальных сигналов (чтение), а также слуховая и зрительная рецепция невербальных сигналов коммуникации. Данный переход влечет за собой изменение процесса и стиля межкультурного общения. Современные исследования (Т.В. Ларина 2009; А. А. Кибрик 2010; В. И. Шаховский 2017; Р. Е. Brown, S. Levinson 1987; К. Aijmer 1996) указывают на то, что в условиях мультимодальной коммуникации под воздействием невербального языка вербальный часто меняет свое значение и функцию. Именно этим обусловлено возникновение факторов неопределенности и уклончивости (косвенности, непрямолнейности) в процессе общения.

В этих условиях успешность межкультурной коммуникации зависит не только от продуцирующего мультимодальные действия – говорящего, но и равным образом от реципиента, способного совместить звучащий (вербальный) и невербальный типы внешних стимулов в единый процесс рецептивной деятельности и, как результат, выявить и устранить фактор уклончивости (косвенности, неопределенности), создающий предпосылки к конфликтам. Именно качественное овладение такой способностью позволит обеспечить успешную адаптацию адресата к условиям мультимодальной коммуникации на иностранном языке.

В зарубежных исследованиях «audiovisual comprehension» (N. Korać 1988; N. Fernández-Pacheco 2018; A. A. H. Al-Athwary, N. M. Lasloum 2021), или аудиовизуальная деятельность, рассматривается как деятельность по просмотру теле- и видеофильмов с субтитрами и без них, а также слежения за текстом при его чтении вслух (K. R. Gregg, S. D. Krashen 1986; C. Canning-Wilson, J. Wallace 2000; E. Wagner 2010; M. Suárez, J.-T. Pujolà 2012). Аудиовизуальная деятельность исследовалась в ряде работ отечественных ученых (В. В. Сафонова 2011; Н. В. Базина 2013; С. О. Даминова 2015). Указанные исследователи изучали аудиовизуальную деятельность преимущественно в контексте социокультурного подхода, нацеливаясь на разработку методического обеспечения процесса просмотра обучающимися аудиовидеоматериалов на иностранном языке.

В качестве отличительных признаков аудиовизуальной деятельности отмечается ориентирование реципиента на содержащиеся в аудиовидеоматериалах «социокультурные визуальные маркеры, которые дают представление о пространственных и временных условиях общения» (Н. В. Базина 2013), ориентирование на «образно-схематическое и <...> визуально-текстовое дополнение» (В. В. Сафонова 2011). Очевидно, что ученые отмечали значимость невербального компонента такой рецептивной деятельности, указывали на необходимость учета в процессе обучения сочетания зрительного и слухового типов внешних стимулов, являющегося характерным для аудиовизуальной деятельности в процессе мультимодальной коммуникации.

Проблема обучения пониманию невербального языка не раз изучалась в отечественной литературе, при этом он исследовался, как правило, независимо от вербального (О. А. Обдалова 2003, Е. В. Григорьева 2004, В. У. Ногаева 2006, Е. Ю. Мощанская и Е. А. Руцкая 2013, О. В. Еремеева 2014, Е. А. Макарова 2017, Е. А. Попова 2017). Как показал анализ, вопрос обучения старшеклассников *слухозрительной (аудиовизуальной)* деятельности в процессе восприятия и понимания мультимодальных коммуникативных действий, построенных на *взаимозависимости вербальных и невербальных сигналов*, целенаправленно не изучался. Между тем, требования Федерального государственного образовательного стандарта для уровня среднего общего образования 2-го поколения с учетом внесенных в него изменений (2015) предполагают достижение такого *результата* как развитие старшеклассниками умений построения речевого и неречевого поведения адекватно социокультурной специфике стран изучаемого языка, что предполагает обеспечение результативности восприятия и понимания мультимодального коммуникативного поведения для распознавания предпосылок конфликтных ситуаций и смягчения конфликтов.

Результаты анализа отечественных учебно-методических комплектов (УМК), а также многолетнего включенного наблюдения автора за процессом преподавания английского языка в средней общеобразовательной школе показали наличие весьма ограниченного числа упражнений на развитие умений восприятия на слух и интерпретации коротких диалогов, где интонация влияет на понимание вербального языка. Выявленный объем и локализация восприятия исключительно в среде слуховой модальности не позволяют обеспечить полноценное участие старшеклассников в мультимодальной иноязычной коммуникации.

Выявленные факты предопределили ряд противоречий, требующих решения на уровне теоретико-практического исследования, между:

- обусловленной общемировой экспансией аудиовизуальных технологий необходимостью продуктивного участия обучающихся в мультимодальной иноязычной коммуникации и недостаточной степенью готовности российских старшеклассников к эффективной аудиовизуальной деятельности;

- имеющимися научными исследованиями зарубежных и отечественных ученых в области социальной семиотики и мультимодальности в коммуникации и недостаточной разработанностью теоретических основ и практических решений в области обучения аудированию в условиях такой коммуникации на иностранном языке;

- требованием Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования 2-го поколения к обеспечению развития у старшеклассников умений построения речевого и неречевого поведения адекватно социокультурной специфике страны изучаемого языка, с одной стороны, и неразработанностью методики обучения слуховому восприятию и пониманию мультимодального коммуникативного поведения пользователей иностранного языка, с другой.

Потребность в разрешении данных противоречий обуславливает актуальность диссертационного исследования, нацеленного на решение следующей **проблемы**: как эффективно развивать у старшеклассников умения аудирования англоязычной речи в условиях мультимодальной коммуникации с использованием аутентичных аудиовидеоматериалов?

Актуальность и недостаточная разработанность данной проблемы определили выбор темы исследования: **«Методика обучения аудированию в условиях мультимодальной коммуникации с использованием аутентичных аудиовидеоматериалов (английский язык, среднее общее образование)»**.

Объект исследования – процесс обучения старшеклассников аудированию иноязычной речи в условиях англоязычной мультимодальной коммуникации.

Предмет исследования – методика обучения старшеклассников аудированию англоязычной речи в условиях мультимодальной коммуникации с использованием аутентичных аудиовидеоматериалов.

Цель исследования – создать и опытно-экспериментальным путем проверить эффективность теоретически обоснованной методики обучения старшеклассников аудированию англоязычной речи в ситуациях мультимодальной коммуникации с использованием аутентичных аудиовидеоматериалов.

В соответствии с поставленной целью формулируется **гипотеза** исследования. Целенаправленное развитие у старшеклассников умений аудирования англоязычной речи в условиях мультимодальной коммуникации будет результативным, если:

- выявлена специфика слухо-зрительной рецепции и понимания англоязычной мультимодальной коммуникации;
- определены участвующие в англоязычной мультимодальной коммуникации единицы невербального языка и выявлены закономерности взаимозависимости вербального и невербального компонентов данной коммуникации;
- разработана, теоретически обоснована и экспериментально доказана технология обучения старшеклассников аудированию в условиях англоязычной мультимодальной коммуникации с использованием аутентичных аудиовидеоматериалов, которая (1) реализуется на базе методов (программированного обучения, микрообучения, тестового метода) и комплекса интерактивных аудиовизуальных упражнений; (2) организована в форме виртуально-распределенного обучения и соответствует особым психолого-педагогическим условиям; (3) подразумевает использование аутентичных аудиовидеоматериалов, отражающих ситуации англоязычной мультимодальной коммуникации.

Достижение поставленной цели и верификация гипотезы определяются решением следующих **задач**:

1) вскрыть и проанализировать психологические, психолингвистические, лингвистические и социосемиотические основы слухо-зрительного восприятия и понимания вербально-невербальных коммуникативных действий участников коммуникации и на этой основе уточнить понятие «аудиовизуальная деятельность субъекта»;

2) проанализировать и систематизировать структурно-содержательные особенности мультимодальной коммуникации, выявить закономерности влияния невербальных единиц мультимодальной коммуникации на вербальные и на этой

основе уточнить содержание обучения старшеклассников аудированию англоязычной речи в условиях мультимодальной коммуникации;

3) выявить специфику аутентичных англоязычных аудиовидеоматериалов как синтезирующих (дисплейных) текстов, определить и описать содержание и структуру аудиовидеоматериалов и на этой основе провести параметризацию свойства аутентичности таких материалов с целью формализации их отбора по методическому критерию аутентичности;

4) разработать и апробировать комплекс и последовательность интерактивных аудиовизуальных упражнений на базе LMS Moodle, составляющих особенности технологии обучения старшеклассников аудированию англоязычной речи в условиях мультимодальной коммуникации.

Методологическую основу исследования составляют положения личностно-деятельностного (Б. Г. Ананьев, И. Л. Бим, Л. С. Выготский, И. А. Зимняя, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн), межкультурного (Н. И. Алмазова, А. Л. Бердичевский, Н. Д. Гальскова, Г. В. Елизарова, Е. Г. Тарева, С. Г. Тер-Минасова, В. П. Фурманова, Н. В. Языкова), коммуникативного подхода (И. Л. Бим) и коммуникативного метода (Е. И. Пассов).

Теоретическую основу составляют следующие теории и концепции: основные положения средового подхода (С. А. Вишняков, Л. А. Дунаева, В. В. Зозуля, А. В. Кобенко, Ю. С. Мануйлов), теория обучения иноязычному аудированию как виду речевой деятельности (И. Л. Бим, Н. И. Гез, Н. В. Елухина, Н. Е. Кузовлева, Е. И. Пассов, И. И. Халеева, А. В. Щепилова, А. Н. Щукин, М. Rost), теория обучения восприятию и пониманию социальных иноязычных действий с невербальным языком (Е. Ю. Мощанская, В. У. Ногаева, О. А. Обдалова, Е. А. Попова, Е. А. Руцкая), теория аутентичности материалов/общения в методике обучения иностранным языкам (С. К. Гураль, Р. П. Мильруд, Л. А. Митчелл, Е. В. Носонович, R. Pinner), теория обучения аудиовизуальной деятельности на ИЯ (Л. А. Милованова, В. В. Сафонова); теория и методика применения аудиовидеоматериалов в обучении иностранным языкам (Г. В. Артамонова, О. С. Дворжец, В. В. Сафонова и др.), психологические и

психолингвистические концепции иноязычной слуховой рецептивной деятельности (И. А. Зимняя, Л. С. Цветкова, А. С. Штерн, D. Brown, J. Caffrey, M. Rost и др.), психологические концепции зрительного восприятия и категоризации лиц (В. А. Барабанщиков, В. Н. Григорьева, А. В. Жегалло, О. А. Королькова, А. Wood и др.), теория социальной и межкультурной коммуникации (М. А. Василик, Д. Б. Гудков, А. П. Садохин, Е. Г. Тарева, Н. В. Языкова, J. Jackson, D. Matsumoto и др.), теория мультимодальности межкультурной коммуникации (М. В. Гаврилова, G. Kress, T. Leeuwen и др.), теоретические положения паралингвистики (Г. В. Колшанский, Г. Е. Крейдлин, V. Bruce, D. Cordaro, P. Ekman, S. Goldin-Meadow, D. Morris, W. Wundt, A. Young), концепции эмоциональной природы языка (В. И. Шаховский и др.), теория мультимодальной коммуникации в лингвистике (А. А. Кибрик, А. А. Петрова, S. Attardo, A. Barron, S. Castro, K. Feyaerts, B. Nanay, A. Paivio, E. Riloff, K. Stachowiak-Szymczak, S. Tabacaru, K. Tusting, A. Valitutti и др.).

Методы исследования:

- теоретические: анализ и интерпретация отечественных и зарубежных исследований в области методики обучения иностранным языкам, педагогики, психологии, психолингвистики, паралингвистики, социосемиотики; моделирование процесса обучения аудированию в условиях мультимодальной коммуникации; верификация, синтез и обобщение полученных теоретических результатов исследования; параметрическое моделирование.
- эмпирические: анализ учебников, нормативных документов (ФГОС, примерных программ по английскому языку); тестирование, наблюдение, методический эксперимент, методы математической статистики.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- на научной основе обоснована необходимость обновления содержания и процесса обучения старшеклассников иноязычному аудированию через призму мультимодальности современной межкультурной коммуникации;
- уточнены понятия: *«аудиовизуальная деятельность субъекта»* как совокупность симультанно протекающих процессов слухового и зрительного восприятия и понимания субъектом семиотических действий продуцента речи,

основанных на взаимозависимости производимых им сигналов вербального и невербального характера; «*мульти模альная коммуникация*» как совместная интеракциональная деятельность, в рамках которой реципиент воспринимает и понимает продукт взаимозависимых вербального и невербального языков, а продуцирующий создает смысл с помощью этих семиотических ресурсов; «*аутентичный аудиовидеоматериал*» как продукт взаимодействия вербальных и невербальных семиотических сигналов (единиц языков), через который продуценты этих сигналов мультимодально транслируют или имитируют социальную среду в ее динамике.

- разработана, описана и теоретически обоснована параметрическая модель (система параметров, критериев и показателей) аутентичности аудиовидеоматериалов с целью формализации их отбора по методическому критерию аутентичности.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

- на теоретической основе уточнено и дополнено содержание обучения старшеклассников аудированию англоязычной речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации;

- определена номенклатура специальных навыков и умений, совершенствуемых и развиваемых у старшеклассников в процессе обучения аудированию англоязычной речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации;

- выявлены и описаны уровни развития у старшеклассников умений восприятия и понимания аутентичных аудиовидеоматериалов, выделены критерии и показатели оценки уровня развития у старшеклассников соответствующих умений аудирования;

- дополнен реестр критериев отбора аутентичных аудиовидеоматериалов критериями: а) модусности семиотического содержания, б) социокогнитивной адекватности, в) интерсубъективности;

- выявлены и описаны частнометодические принципы обучения школьников аудированию, реализуемому в условиях англоязычной мультимодальной

коммуникации: а) опосредованности среды, б) опоры на рецептивный иноязычный социокогнитивный опыт учащихся, в) учета психологических особенностей восприятия и понимания единиц невербального языка, г) учета равноправности и взаимозависимости модальностей и модусов в коммуникации при отборе содержания обучения, д) ориентации на сигналы контекстуализации для обеспечения целостного восприятия и интерпретации иноязычного синтезирующего (дисплейного) текста.

Практическая значимость исследования заключается в разработке показавшей свою результативность обучающей программы на базе LMS Moodle с комплексом интерактивных аудиовизуальных упражнений, направленных на формирование / совершенствование навыков и развитие у старшеклассников умений аудиовизуальной деятельности / аудирования в условиях мультимодальной коммуникации; в создании комплекса контрольно-диагностических средств для определения объема иноязычного вербального рецептивного опыта и уровня результативности обучения старшеклассников аудированию в условиях англоязычной мультимодальной коммуникации; в разработке алгоритма вычисления степени аутентичности аудиовидеоматериалов и методических рекомендаций по процедуре их отбора по критерию аутентичности.

Апробация исследования проводилась в период с 2018 по 2021 гг. посредством публикаций научных статей по проблеме исследования и выступлений на конференциях и форумах: Международная научно-практическая конференция «Шатиловские чтения. Концептуальная образовательная парадигма в контексте глобализации: инноватика в иноязычном образовании» (РГГУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, 2019); Международный научно-практический форум «Аксиология иноязычного образования в контексте подготовки педагога будущего» (МПГУ, Москва, 2019); Межвузовская научно-практическая конференция «Методические вопросы подготовки конкурентоспособного выпускника» (РУТ (МИИТ), Москва, 2020); 8-ая региональная научно-практическая конференция (с международным участием) «Иностранные языки в межкультурном пространстве: методы исследования и технологии обучения»

(МГОУ, Москва, 2020); XXIX Международная научно-практическая конференция «Вопросы филологии, переводоведения и лингводидактики: направления и перспективы современных исследований» (ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, Чебоксары, 2020).

Внедрение полученных результатов было проведено в 2020-2021 уч.г. на базе МОУ «Гимназия № 44 имени Героя Советского Союза Д. Л. Калараша» (г.о. Люберцы) и ГБОУ «Школа 1798 «Феникс» (г. Москва) при обучении английскому языку школьников 10-11 классов в рамках предмета «Иностранный (английский) язык».

На защиту выносятся следующие положения:

1. Условия англоязычной мультимодальной межкультурной коммуникации обуславливают специфику *аудиовизуальной деятельности реципиента*. Данная деятельность является синтезом процессов а) слуховой рецепции сигналов вербального языка как ведущего процесса, б) зрительной рецепции как чтения, в) зрительной рецепции сигналов невербального языка и г) понимания синтезированной взаимозависимости сигналов вербального и невербального языков и определяется как *совокупность симультанно протекающих процессов слухового и зрительного восприятия и понимания субъектом семиотических действий продуцента речи, основанных на взаимозависимости производимых им сигналов вербального и невербального характера*. Результатом обучения пониманию в этом случае выступает выявление значения, подтекста, замыслов и мотивов мультимодальных действий говорящего, содержащих характерные для мультимодальной коммуникации случаи обращения к коммуникативной уклончивости. Последняя проявляется через полное или частичное изменение содержания вербальных сигналов под влиянием невербальных (сигналов лица, жестов и оценочных интонационных контуров). Реципиент достигает успеха в понимании действий говорящего благодаря знаниям, навыкам и умениям, позволяющим опознавать коммуникативную уклончивость и интерпретировать результаты видоизменения вербальных сигналов под воздействием невербальных.

2. Содержание обучения старшекласников аудированию в условиях мультимодальной коммуникации включает: 1) *вербальный и невербальный языковой материал*; 2) *знания*: а) о динамических и статических формах единиц невербального языка, б) о правилах сочетаемости единиц (сигналов) невербального и вербального языков, в) о базовых значениях единиц (сигналов) невербального языка, г) о реализуемых участниками стратегиях, а также допущениях, накладываемых культурой на участников межкультурной коммуникации; 3) *навыки*: а) различения и узнавания (опознания) единиц невербального языка с опорой / без опоры на их графические (статические / динамические) репрезентации, б) дифференцирования единиц невербального языка, в) опознания коммуникативной уклончивости по сочетаемости вербального и невербального языков; 4) *умения*: а) понимания подтекста продукта взаимодействия вербального и невербального языков, б) понимания замысла / мотива данного продукта мультимодальной коммуникации; 5) *аутентичные аудиовидеоматериалы* (синтезирующие/дисплейные тексты); 6) *мотивы и замыслы* мультимодальных коммуникативных действий пользователей английского языка.

3. *Аудиовидеоматериал* как синтезирующий/дисплейный текст представляет собой *продукт взаимодействия вербальных и невербальных семиотических сигналов (единиц языков), через который продуценты этих сигналов мультимодально транслируют или имитируют социальную среду в ее динамике*. Отбор таких аудиовидеоматериалов осуществляется на основе применения параметрической модели аутентичности, предполагающей: 1) анализ единиц содержания аудиовидеоматериалов и сопоставление результатов анализа с номенклатурой критериев и показателей, 2) на этой основе определение показателей критериев аутентичности – демонстрации среды, лексико-грамматического наполнения, фонетического наполнения, интеракции, мультимодальности, социализации авторов/участников; 3) сообщение критериям весовых коэффициентов согласно целям обучения, 4) вычисление степени аутентичности (A_u) по формуле среднего арифметического взвешенного. В дополнение к общеизвестным критериям отбора аудиовидеоматериалов введены

критерии а) модусности семиотического содержания, б) социокогнитивной адекватности и в) интерсубъективности.

4. Технология обучения аудированию в условиях мультимодальной коммуникации: 1) основана на подходах (лично-деятельностном, межкультурном, коммуникативном) и принципах (опосредованности среды, опоры на рецептивный иноязычный социокогнитивный опыт учащихся, учета психологических особенностей восприятия и понимания единиц невербального языка, учета равноправности и взаимозависимости модальностей и модусов в коммуникации при отборе содержания обучения, ориентации на сигналы контекстуализации для обеспечения целостного восприятия и интерпретации иноязычного синтезирующего/дисплейного текста); 2) реализуется через совокупность методов (программированного обучения, микрообучения, тестового метода); 3) предусматривает соблюдение психолого-педагогических условий – наличие у старшеклассников достаточного уровня развития умений аудирования как слуховой деятельности и обеспечение максимально возможной степени аутентичности образовательной среды.

5. Разработанная на базе LMS Moodle обучающая программа алгоритмизирует учебные действия старшеклассников в процессе обучения аудированию в условиях мультимодальной коммуникации и содержит: 1) комплекс интерактивных аудиовизуальных упражнений, разработанных с применением базовых и дополнительных плагинов LMS Moodle, включая инструментарий плагина H5P; 2) контрольно-диагностический инструментарий для обеспечения оценки уровня развития умений аудирования как слуховой деятельности для соблюдения психолого-педагогических условий эффективности процесса обучения аудированию в условиях мультимодальной коммуникации и определения результативности данного процесса.

Цель и задачи исследования определили структуру и содержание работы, состоящей из введения, двух глав, шести параграфов, выводов по каждой главе, заключения, списка литературы и приложений. Работа содержит 16 рисунков и 22 таблицы, а также включает 1 формулу.

Структура диссертационного исследования. Работа включает следующие разделы: во **введении** доказана актуальность темы и проблемы исследования, представлены объект и предмет исследования, сформулированы цель, гипотеза и задачи, приведена научная новизна, сформулирована теоретическая и практическая значимость, определены методы исследования и выдвинуты выносимые на защиту положения.

В первой главе описываются психологические, психолингвистические, лингвистические и социо семиотические основы аудирования иноязычной речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации, раскрываются структурно-содержательные особенности мультимодальной коммуникации, описываются содержание и структура аудиовидеоматериалов как синтезирующих/дисплейных текстов и строится параметрическая модель аутентичности аудиовидеоматериалов для их отбора по методическому критерию аутентичности.

Во второй главе представлены содержание обучения аудированию в условиях мультимодальной коммуникации, разработанная технология обучения аудированию в условиях мультимодальной коммуникации с обучающей программой на базе LMS Moodle, а также процедура и результаты методического эксперимента.

В заключении подводятся итоги проведенного исследования, сформулированы выводы, намечены направления дальнейшей работы.

Приложения содержат параметрические характеристики для вычисления степени аутентичности в соответствии с ФГОС СОО 2-го поколения (2012) с внесенными в него изменениями (2015), методические рекомендации по вычислению степени аутентичности аудиовидеоматериалов и перечень таблиц, представленных в диссертации.

Глава 1.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ В УСЛОВИЯХ МУЛЬТИМОДАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА УРОВНЕ СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Аудирование в условиях взаимозависимости слухового и зрительного восприятия

Анализ научных изысканий показывает, что в психолингвистике и теории обучения иностранным языкам существует ряд определений процесса аудирования, в которых отражена его двухфокусная трактовка – в первом случае исследователи акцентируют внимание на внутренних процессах, протекающих в человеке, а во втором – аудирование рассматривается под призмой деятельностного подхода. Соответственно этому, во-первых, постулируется взаимодействие психофизиологической и мыслительной природы человека, что традиционно находит свое выражение в терминах «восприятие» и «понимание», во-вторых, предлагается считать аудирование рецептивным видом речевой деятельности (коммуникативно-речевой деятельности) [Зимняя, 2001].

Смена термина «слушание» термином «аудирование» в 1960-х гг. с целью нивелирования омонимии с термином, обозначающим процесс слушания как акустического восприятия звучащей речи [Сафонова, 2011, с. 3], ознаменовала новый этап отечественных исследований аудирования как процесса анализа принимаемых извне звуковых сигналов. Так, была определена перцептивно-мыслительно-мнемическая природа аудирования [Рогова, 1988б, с. 117], важность апперцепции [Зимняя, 2001, с. 100] и обеспечения условий для самоконтроля продвижения в области продуктивной учебной деятельности аудирования [Захарова, 2009, с. 6], а также необходимость обучения пониманию социокультурной направленности высказываний [Синькевич, 2012, с. 10]. Помимо этого, отечественные ученые говорили о потенциале аудирования как метапредметного умения [Милованова, 2013] и о необходимости обучения

отечественных обучающихся и студентов критическому пониманию речи [Говорун, 2015, с. 11].

В зарубежных исследованиях была представлена модель «Listening Model» [Caffrey, 1955], где наряду с «hearing» и «listening» отдельно выделялся процесс «auding», представляющий собой понимание через обращение к опыту и фоновым знаниям (experience and background), что в отечественной психологии относится к апперцепции [Зимняя, 2001]. Также были изложены представления о процессе аудирования, включающем неврологический (слышание как способность различать речевые звуки), фонологический (собственно восприятие), семантический (понимание смысла высказываний) и прагматический уровни, последний из которых, согласно исследованиям, предполагает достижение понимания мотива говорящего [Rost, 2011]. Стоит отметить, что такую же конечную цель аудирования иноязычной речи в свое время обозначили отечественные методисты Е. И. Пассов и В. Ф. Сатинова [Пассов, 1971].

В контексте теории речевой деятельности вербальный язык и речь выступают как «средство и способ формирования и формулирования мысли» [Зимняя, 2011, с. 37], само аудирование определяется как коммуникативно-речевая деятельность, «объединяющая в себе процесс «слушания» и «слышания», смысловое восприятие» [Зимняя, 2001]. Условными единицами восприятия и понимания звучащей речи считаются слова, словосочетания, предложения [Зимняя, 2001] и текст [Штерн, 2012].

Текущий исторический этап характеризуется активным проникновением аудиовизуальных технологий в повседневную жизнь представителей мирового сообщества [Flewitt, 2019, с. 3]. Одновременно с этим современная аудиальная межкультурная коммуникация трансформируется в аудиовизуальную, представляя собой переход от мономодальности к мультимодальности [Кибрик, 2010]. Особенность коммуникативной деятельности человека в условиях мультимодальности заключается в том, что коммуникация не ограничивается письменной и устной речью, но включает в себя всё содержимое окружающей среды. По этому поводу зарубежные исследователи пишут следующее: «так же как

динамические или статические изображения могут передавать зрителям значения, такие невербальные каналы как жесты, позы или расстояние между людьми могут и действительно передают значения при любом непосредственном общении. Все движения, шумы и материальные объекты передают интеракционные значения уже тогда, когда становятся объектом восприятия человека» [Norris, 2004, с. 2; перевод наш. – М.В.].

Визуальная сторона межкультурной коммуникации в условиях мультимодальности ориентирована на средовые ресурсы или «мотивированные знаки» («motivated signs») как продукты социального процесса смыслообразования, мотивированного культурным, социальным и историческим опытом [Jewitt, 2016, с. 59-60]. Объектом восприятия и понимания в условиях мультимодальной межкультурной коммуникации является «семиотический ресурс» или «модус» [Leeuwen, 2005], под которым понимается «действие или продукт культуры, используемый людьми в общении – то, что производится человеком физиологически (мышцами, органами ротовой полости) и с помощью технологий различного рода, начиная от таких простых, как карандаш, и заканчивая сложными технологическими средствами» [Leeuwen, 2005, с. 3; перевод наш. – М.В.].

Из этого следует, что в мультимодальной межкультурной коммуникации *помимо* вербального языка в фокусе внимания реципиента находится также любое содержимое среды, которое в терминах социальной семиотики обладает «потенциалом означивания» [Halliday, 1978, с. 192; Гаврилова, 2016, с. 103]. К этому содержимому, согласно определению модуса, относятся невербальный язык и продукты материальной культуры, причем все элементы с данным потенциалом позиционируются как равноправные и взаимозависимые компоненты мультимодальной межкультурной коммуникации. Исследователи также подчеркивают, что один модус в условиях мультимодальной коммуникации может уточнять, расширять или вносить противоречия в содержание другого модуса [Maagerø, 2021, с. 35], при этом содержание отдельных модусов может не

соответствовать содержанию коммуникативного действия, состоящего из этих модусов [Dressman, 2020, с. 41].

Таким образом, для успешного участия в мультимодальной межкультурной коммуникации реципиенту требуются развитые умения *аудиовизуальной деятельности*, которая включает в себя слуховое и зрительное восприятие одновременно.

В зарубежных исследованиях, включая документ «The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment» (2020), данная деятельность рассматривается как деятельность по просмотру теле- и видеофильмов с субтитрами и без них, а также слежения за текстом при его чтении вслух [К. R. Gregg, 1986; С. Canning-Wilson, 2000; *Общеввропейские компетенции...*, 2003, с. 73; E. Wagner, 2010; M. Suárez, 2012; CEFR, 2020].

Аудиовизуальная деятельность также исследовалась в ряде работ отечественных ученых-методистов (В. В. Сафонова, Н. В. Базина, С. О. Даминова). Данные исследователи рассматривали аудиовизуальную деятельность преимущественно в контексте социокультурного подхода, нацеливаясь на разработку методического обеспечения просмотра обучающимися аудиовидеоматериалов на иностранном языке. Наряду с этим, в своих работах данные авторы отмечают такие отличительные признаки аудиовизуальной деятельности, как ориентирование на «образно-схематическое и даже визуальнотекстовое дополнения» [Сафонова, 2011, с. 5] и социокультурные «визуальные маркеры, которые дают представление о пространственных и временных условиях общения, социальной ситуации общения (социальных ролях говорящих, их национальности, возрасте, поле, психическом и психологическом состоянии, принадлежности к различным стратам общества и т.д.)» [Базина, 2013, с. 22-23]. Таким образом, ученые отмечали значимость невербального компонента такой рецептивной деятельности, указывали на необходимость учета в процессе обучения сочетания зрительного и слухового типов внешних стимулов, являющегося характерным для аудиовизуальной деятельности в процессе мультимодальной коммуникации.

Проблема обучения пониманию невербального языка независимо от вербального уже изучалась отечественными учеными (Е. В. Григорьева, О. А. Обдалова, В. У. Ногаева, Е. Ю. Мощанская, О. В. Еремеева, Е. А. Макарова, Е. А. Попова), в то время как вопрос обучения старшеклассников слухо-зрительной (аудиовизуальной) деятельности в процессе восприятия и понимания мультимодальных коммуникативных действий, построенных на взаимозависимости вербальных и невербальных сигналов, целенаправленно не изучался. Помимо этого, из определений аудиовизуальной деятельности, предлагаемых в своих работах отечественными методистами, неясно, *что* входит в объект зрительного восприятия и чем данная деятельность отличается от комбинации процессов аудирования и чтения. Отсюда следует необходимость рассмотрения особенностей слухо-зрительного восприятия и понимания коммуникативных действий участников мультимодальной коммуникации и уточнения на этой основе понятия «аудиовизуальная деятельность субъекта».

По результатам анализа научной литературы по вопросу слухо-зрительного восприятия и понимания в условиях мультимодальной коммуникации мы можем сформулировать следующие положения:

1. Слуховое и зрительное восприятие вербальных и невербальных сигналов есть схожие психологические процессы со своими специфическими особенностями.

2. В условиях мультимодальности процессы восприятия вербальных и невербальных сигналов находятся в динамических отношениях симультанности, параллельности и взаимозависимости, при этом содержание вербальных сигналов может меняться под влиянием невербальных.

3. При осмыслении мультимодальных действий, или мультимодальных ансамблей¹, следует отличать мотивированное понимание от немотивированного.

Прокомментируем данные положения. В психологических исследованиях в слуховом и в зрительном восприятии выделяют 1) этап *формирования «сенсорного*

¹ Продуктов взаимодействия различных модусов [Кресс, 2016, с. 86].

слепка» стимула [Барабанщиков, 2006, с. 31-32] или *образа* восприятия [Леонтьев, 2003, с. 127; Ковшиков, 2007], 2) этап *распознавания и категоризации* [Барабанщиков, 2006, с. 31-32] или *опознания* образа [Леонтьев, 2003, с. 127; Ковшиков, 2007]. Второй этап также обозначают как «фазу сравнения стимула с той информацией, которая имеется в долговременной памяти» [Штерн, 2012, с. 80].

В психолингвистике также говорят о двух *уровнях* восприятия – сенсорном и перцептивном [Дридзе, 1976, с. 10]. *С учетом прошлого опыта*, определяющего успешность восприятия, принято говорить о процессах *различения и узнавания* (*опознания* [Мещеряков, 2004]), в рамках которых предметы действительности различаются мгновенно, дифференцируются (например, человек понимает, что перед ним лицо, а не картина; он слышит гармоничные звуки, а не шум).

По А. С. Штерн, «восприятие – полимодально», и «осуществляется как синтез разных ощущений» [Штерн, 2012, с. 59]. Далее мы читаем: «хотя при восприятии имеется ведущий анализатор <...> и мы говорим о зрительном, слуховом и иных видах восприятия, в процесс приема информации оказываются вовлеченными и другие модальности» [Штерн, 2012, с. 60]. Учитывая функции компенсации и видоизменения, реализуемые невербальными сигналами по отношению к звучащей речи (вербальным сигналам) [Степанов, 2021, с. 25], слухозрительное восприятие в условиях мультимодальной коммуникации – сложный вид восприятия, в котором слуховая модальность является ведущим анализатором, а вовлеченная в него зрительная модальность полностью или частично меняет содержание, полученное через слуховую модальность. Отсюда следует, что «аудиовизуальная деятельность» – то же самое, что и «аудирование в условиях мультимодальной коммуникации»² с тем уточнением, что в последнем термине выделен ведущий анализатор, а указание на условия мультимодальной коммуникации подчеркивает факт протекания процесса зрительной рецепции одновременно с процессом слуховой рецепции.

² В зарубежных исследованиях данная деятельность известна под термином “multimodal listening” («мультимодальное аудирование») [Campoy-Cubillo, 2021, с. 239].

Единицами слухового восприятия условно считаются: *слово* [Леонтьев, 2003, с. 130], *смысловые комплексы* [Потемкина, 2010, с. 9], «*словоформы*»/«*сложные номинации*»/«*фразеологизмы*» [Ягунова, 2009, с. 30], *слоги/слова/фразы/предложения* [Штерн, 2012, с. 103]. Авторы также указывают на то, что информация может восприниматься «настолько крупными единицами, насколько это возможно без потери каких-то существенных ее аспектов» [Первезенцева, 2011, с. 312]. Это означает, что в процессе аудирования звуковой речи человек, вероятнее всего, воспринимает единицы разных объемов в зависимости от ситуации: «*смысловой комплекс*» – при движении *от неосознаваемости к осознаваемости*, а при движении по траектории *от осознаваемости к осознаваемости*, когда крупные единицы – смысловые комплексы – нужно «разбить» для «добраивания» смысла, в фокусе находятся такие единицы как *слово, звукосочетание, звук*. Данное допущение можно косвенно доказать примером рецепции фразы «*I've no other appointments*», где усечение «*I've*», являющееся характерной чертой естественной коммуникации, аудиально принимает форму одного слова, хотя, фактически, состоит из двух, однако человек *не испытывает необходимости осознавать* количество слов – он получает общий смысл воспринятого сразу. Единицы слухового и зрительного восприятия невербального языка представлены в таблице 1.1 (см. список всех таблиц, представленных в диссертации, в приложении 3).

Таблица 1.1

Единицы восприятия (модусы) невербального языка

<i>Модус</i>	<i>Интонация</i>	<i>Мимика</i>	<i>Жесты</i>
Единицы модуса	интонационный контур	сигналы лица (образы экспрессии)	кинеморфы-изоляты

Единицей восприятия интонации как невербального сигнала условно является *интонационный контур*, под которым понимается движение тона, создающегося уровнем голоса и его модуляциями [Рапанович, 2013, с. 41].

Единицей восприятия лиц считается *образ экспрессии*, который строится из *экзонов* – мимических признаков экспрессий лица (различных движений и положений губ, бровей, век, рта, глаз; морщин на носу и лбу) [Барабанщиков, 2016б, с. 60-65]. Исследователями подчеркивается, что распознать лицо нельзя ни суммируя экзоны, ни оценивая отдельный его участок – совокупность экзонов строит новый образ. Выделяя два подхода к восприятию лиц – *синтетический*, основанный на мимическом копировании, и *аналитический*, требующий анализа всех составляющих, взятых в единстве, Б. А. Барабанщиков, А. В. Жегалло и О. А. Королькова отмечают, что первый показывает преимущество над вторым [Барабанщиков, 2016б, с. 65]. Эффективность первого подхода также подтверждается нейрофизиологическими исследованиями по распознаванию сигналов лица через подражание [Wood, 2016]. Аналогично восприятию звучащей речи, в фазе восприятия лица протекают процессы *различения и узнавания (опознания)*, однако единицами в них выступают «психологические ориентиры» [Барабанщиков, 2016б, с. 22] – гештальты, или образы-прототипы *сигналов лица* [Барабанщиков, 2016а, с. 58], успешность опознания которых зависит от когнитивно-коммуникативного опыта человека [Барабанщиков, 2016б, с. 7].

Согласно исследованиям в области теории коммуникации, жесты при восприятии формируются в кинеморфы и «прикрепляются» к определенным изолятам – ситуативно значимым случаям применения кинеморфов [Степанов, 2021, с. 68]. Результаты когнитивных исследований говорят о том, что видимые действия, к которым можно отнести как жесты, так и сигналы лица, опознаются и осознаются через *базовые концепты*. Базовый концепт по А. Д. Кошелеву – это единство формы, функции, действия и психофизического состояния человека, которое записано в памяти человека в связанной группе нейронов (нейронных клик³) [Кошелев, 2019а, с. 110-111; Кошелев, 2019б]. Отсюда, например, жест,

³ «Нейронные клики — это группы нейронов или элементарных единиц памяти (кодирующих единиц) [Кошелев, 2019б, с. 110-111], которые сходно реагируют на определенное событие [Кошелев, 2015, с. 113]. Ансамбль клик - нейронный код долговременной памяти, называемый «психофизическим состоянием» действия [Кошелев, 2019б]. В данное психофизическое

закрывающийся в пожимании плечами, запускает клику «действия», а она, в свою очередь, отражается реакцией клика «функции» и «психофизического состояния человека», которые зафиксированы в памяти человека через социальный опыт, и связаны с просоциальными (общественно полезными) эмоциями. Если человек имеет дело с *новыми* значениями и смыслами социально приобретенных жестов – например, при обучении межкультурным различиям невербального языка – то следует говорить о *развитых концептах* [Скребцова, 2018, с. 343].

Понимание как процесс и результат аудиовизуальной деятельности субъекта. В психолингвистике и лингвистике проблемой понимания звучащей и письменной речи занимались В. З. Демьянков (1983), Ю. Н. Караулов (1987), Л. С. Цветкова (1995), Г. И. Богин (1999), В. В. Красных (2001), А. А. Залевская (2007), А. С. Штерн (2012) и др. Сформулируем общие аспекты вышеуказанных теорий понимания, которые справедливы для понимания вербально-невербальных коммуникативных действий пользователей английского языка⁴. Понимание вербально-невербальных коммуникативных действий:

- а) заключается в выявлении *значения и смысла*;
- б) строится на *интерпретативных действиях*;
- в) предполагает *учет ситуации и актуализацию фоновых знаний*.

Так как в аудиовизуальной деятельности ведущим процессом является процесс восприятия звучащей речи, то представляется правомерным экстраполировать распространенные в современной психологии представления об уровне данного процесса на процессы слухо-зрительного восприятия и понимания. Таким образом, в аудиовизуальной деятельности можно выделить три уровня – *сенсорный, перцептивный, смысловой* [Штерн, 2012, с. 111]. Исходя из этого: а) низший уровень понимания вербально-невербальных действий

состояние входят три компонента («три нейронных клики») – кинематика (визуальный образ движения), динамика (координационно-силовая схема движения) и мотив действия [Кошелев 2019б, с.99].

⁴ С учетом замены понятия «native speaker» понятиями «speaker» и «signer of the target language» в обновленном документе «Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion volume» (2020), здесь и далее взамен понятия «носитель языка» используется понятие «пользователь языка» (по [Кобенко, 2017]).

пользователей языка берет начало на третьем уровне восприятия, т.е. процесс характеризуется *симультанностью* фаз слухо-зрительного восприятия и понимания вербально-невербальных действий, б) процесс допускает вероятность «экспансии» перцептивного и смыслового уровней в два другие, что говорит также в пользу *параллельности* процесса [Штерн, 2012, с. 111], в) единицами восприятия являются, с одной стороны, мультимодальный ансамбль, с другой – синтезирующий/дисплейный текст [Костомаров, 2014, с. 54] (см. п.1.3).

Рассматривая лингвистические основы процесса понимания в аудиовизуальной деятельности, мы обращаемся к таксономии Г.И. Богина, так как он выдвигает конкретные маркеры границ уровней глубины смысла [Богин, 1999]. Г.И. Богин строит лингвистическую таксономию понимания из трех составляющих – *семантизирующего, когнитивного и распредмечивающего* понимания [Богин, 1999, с. 63-64]. Первое имеет место, когда необходимо декодировать единицы текста как знаки; когнитивное подразумевает преодоление трудностей в познании информации, «зашифрованной» в той же форме, что и на семантизирующем уровне. Распредмечивающее есть понимание того, что презентуется в тексте за гранью смыслов «средств прямой номинации». Когнитивное и распредмечивающее понимание построено на рефлексивном материале, то есть следует говорить о рефлексивном (неавтоматизированном) и нерефлексивном (автоматизированном) понимании (снятой рефлексии), что зависит от уровня развития «языковой личности» [Богин, 1984, с. 8-9].

Единица семантизирующего уровня понимания по Г.И.Богину – *значение*, поскольку оно, как знание знаков, внеконтекстуально, и вбирает в себя согласованные достижения культурно-семиотического развития общества. Этот уровень соответствует осмыслению как «процессу раскрытия и установления смысловых связей и отношений между выраженными словами понятиями» [Зимняя, 2001], поскольку тот концентрируется в поле значений.

Единицей когнитивного уровня понимания автор называет *смысл за непосредственно означаемым* (смысл «внутри» произнесенных слов), а единицей распредмечивающего уровня – *не означаемый непосредственно смысл* (смысл

«вне» произнесенных слов) [Богин, 1999]. Г. И. Богин указывает, что смысл, поскольку тот появляется в рамках социального действия, *обусловлен контекстуально* и отвечает за понимание *ситуации*.

Определим дополнительные границы выявления данных смыслов. Так, смысл за непосредственно означаемым соответствует референциальному подтексту. По К. А. Долинину он возникает из наших знаний о мире, но не относится непосредственно к данному вербально-невербальному действию. Этот подтекст основан на метафоре и метонимии, что говорит о его *непосредственной* связи с единицами воспринятого [Долинин, 2010].

Напомним, что третий уровень понимания выходит за рамки значения и смысла непосредственно произнесенного (подтекст). Обращаясь к теории порождения речи обнаруживается, что *замысел и мотив* – это именно то, что *не связано с произнесенным*, но существует в нем [Леонтьев, 2003]. Замысел содержит в себе предмет, тему и цель речи [Лурия, 1979, с. 192], а значит отвечает на вопрос «для чего?». Из теории порождения речи мы знаем, что мотив есть триггер, потребность [Рубинштейн, 2002] и, соответственно, отвечает на вопрос «из-за чего?». Уровни понимания, их единицы и фокус внимания представлены в таблице 1.2.

Таблица 1.2

Описание уровней понимания вербально-невербальных коммуникативных действий участников межкультурной коммуникации

<i>Составляющие понимания</i>	<i>Уровень понимания</i>	<i>Процесс</i>	<i>Фокус внимания</i>
Семантизирующее понимание	значение	актуализация знаний о знаках, составляющих мультимодальные действия	Что говорится и показывается?
Когнитивное понимание	подтекст	выявление смысла за непосредственно означаемым	Что подразумевается?
Распредмечивающее понимание	замысел	выявление не означаемого непосредственно смысла	Для чего?
	мотив		Из-за чего?

Согласно подходу экологической лингвистики, импульсы, которые воспринимает человек в процессе коммуникации, становятся сигналами (значениями) через интерпретацию, при условии, что у него уже имеются эти знания (он «владеет» этими значениями) [Кравченко, 2020, с. 51]. Процесс *интерпретации* как «редизайн» содержания вербально-невербального действия, согласно психолингвистическим исследованиям, обслуживается инференцией. Под *инференцией* понимается основанное на мыслительных операциях/процедурах смысловых замен и связующих предположений интерпретативное умение, которое позволяет восстановить скрытую за значением информацию – подтекст и смысл [Краткий словарь когнитивных терминов..., 1997, с. 33-35] [Болдырев, 2021, с. 102].

Механизм смысловых замен в определении относится к преодолению непонимания случающегося из-за неспособности абстрагирования от непосредственно составляющих [Залевская, 2007, с. 144-145], т.е. значений вербальных структур и невербальных действий по отдельности. Данный когнитивный механизм является необходимым для перехода к когнитивному уровню понимания и заключается в реконструировании значений действий с целью их конвертации в мультимодальный подтекст на базе знаний о закономерностях мультимодального взаимодействия, актуализации зарядов и функций невербальных действий (см. п. 1.2).

Механизм связующего предположения представляет собой умение определять недостающие звенья («missing links») «вне» высказываний, и достраивать ими интерпретативное поле для достижения целостного понимания [Brown, 1983, с. 256-257]. Такие недостающие звенья относятся к «внеязыковым» и сосредоточены в культурной области среды. Данный механизм играет роль в успешности понимания на распредемечающемся уровне и подразумевает синергию подтекста и культурного контекста ситуации, а именно пространственно-временных характеристик коммуникативной ситуации и фоновых знаний социокультурного характера, которые позволяют ответить на вопросы «из-за чего?» и «для чего?».

Учитывая все вышесказанное, очертим специфику процесса понимания вербально-невербальных действий участников коммуникации в случае с подкрепляющими и видоизменяющими невербальными сигналами, которые полностью или частично меняют содержание вербальных.

Подкрепляющие невербальные единицы по определению выполняют функции согласования или усиления вербального высказывания, а значит несут за собой *количественные изменения*. При согласовании невербальные единицы соответствуют вербальным высказываниям, и служат *фасилитаторами* понимания последних, в особенности это справедливо в отношении дейктических невербальных единиц. Во втором случае, помимо фасилитации и ориентировки на понимание ввиду усиленной актуализации, высказывание претерпевает *гиперболизацию* – ему придается характер преувеличенности, или *усиления* в контексте грамматической модальности – так, угроза, выраженная с помощью модального глагола «shall», градационно усиливается эмоционально заряженным сигналом лица «злость», понимание которого будет иметь ситуационно-средовые последствия, влияющие на ведение дальнейшей деятельности [Halliday, 2004].

Из исследований вопроса понимания в условиях мультимодальной коммуникации следует, что видоизменяющие невербальные единицы применяются пользователями английского языка для реализации стратегии коммуникативной уклончивости (см. п.2). Видоизменяющие невербальные единицы социобиологически обусловлены – с одной стороны, они детерминируются эмоциями первого/второго порядка и находят свое происхождение в эмоциях третьего порядка, определяемых влиянием социальной среды (например, стыд и др.), но имеют более тесную связь с изокортексом⁵ («neocortex»), активация которого обычно связывается с проведением мыслительных операций; то есть человек, проявляет их в той или иной степени *осознанно* и соответственно ситуации [Asma, 2019], отсюда и осознанность применения стратегии коммуникативной уклончивости. Значением невербальных единиц выступают *эмоциональные*

⁵ Отдел коры головного мозга человека, отвечающий за восприятие языка, продуцирование речи и мышление [Asma, 2019, с. 9].

состояния первого/второго порядка [Asma, 2019, с. 35], которые воздействуют на реципиентов как *положительные/отрицательные эмоциональные заряды* эмоций второго порядка (в базовых концептах – психофизического состояния).

Исходя из того, что мотивы и замыслы, которые стимулируют человека на активизацию невербальных сигналов, обладают той или иной степенью осознанности, т.е. применяются с целью внесения изменений в среду (например, для указания на намеренность выполненного действия и вызова ответной реакции у реципиента), достижение понимания достоверных (интерсубъективных) замыслов и мотивов требует учета культурных (средовых) сигналов в контексте визуального характера.

В частности, исследователями [Mehrabian, 1967] доказано преобладание визуальных и просодических характеристик межкультурной коммуникации над вербальными, а также учеными (E. Brown, S. Levinson 1987; K. Aijmer 1996; Т. В. Ларина 2009; А. А. Кибрик 2010; В. И. Шаховский 2017, 2019) обоснована способность невербальных сигналов полностью или частично менять содержание вербальных. Это обосновывает тот факт, что выявление подтекста и замысла/мотива всего вербально-невербального (мультимодального) действия зависит от успеха опознания единиц невербального языка, дополняющих или видоизменяющих содержание вербальных сигналов. Успешность данного процесса определяется, как уже было сказано, владением реципиентом знаниями о закономерностях взаимоотношения вербальных и невербальных сигналов, а также наличием способности к осмыслению выполняемых пользователями английского языка мультимодальных действий. Это определяет возможно отличать мотивированное понимание мультимодальных действий как факт постижения достоверного (вскрытого) смысла от немотивированного. Достижение мотивированного понимания – требуемый результат обучения старшеклассников восприятию и пониманию англоязычной речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации.

Подытоживая, можно заключить следующее: аудиовизуальная деятельность субъекта представляет собой синтез четырех *взаимозависимых* процессов: а)

слуховой рецепции сигналов вербального языка как ведущего процесса, б) зрительной рецепции как чтения, в) зрительной рецепции сигналов невербального языка и г) понимания синтезированной взаимозависимости сигналов вербального и невербального языков. Результатом понимания в условиях взаимозависимости слухового и зрительного восприятия выступает выявление мотивированных подтекста, замыслов и мотивов мультимодальных действий. На основании вышесказанного следует уточнить понятие «аудиовизуальная деятельность субъекта», под которым предлагается понимать *совокупность симультанно протекающих процессов слухового и зрительного восприятия и понимания субъектом семиотических действий продуцента речи, основанных на взаимозависимости производимых им сигналов вербального и невербального характера.*

1.2. Структурно-содержательные особенности мультимодальной межкультурной коммуникации

В п. 1.1 мы описали особенности процесса аудирования англоязычной речи, реализуемой в условиях взаимозависимости вербальных и невербальных сигналов, что является характерной особенностью мультимодальной межкультурной коммуникации. Для того чтобы уточнить и дополнить содержание обучения аудированию англоязычной речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации, нам необходимо проанализировать данный вид коммуникации на предмет структуры и содержания.

Обратимся к теории мультимодальности, которая берет свое начало в зарубежной научной школе (G. Kress, T. Leeuwen, N. Alm, P. Parnes). S. Norris пишет, что «вся коммуникация мультимодальна: мы часто пользуемся вербальным языком, жестами, позами и другими невербальными модусами в одно и то же время, так же, как пользуемся объектами в мире и самой окружающей средой с целью общения» [Norris, 2011, с. 4; перевод наш. – М.В.]. Так, согласно современным исследованиям в области мультимодальности, все модусы (семиотические ресурсы), которые раньше считались лишь дополнительными атрибутами межкультурной коммуникации, теперь выдвигаются на передний план как значимые элементы коммуникации [Kress, 2021, с. 72].

В отечественной научной школе идея мультимодальности в первую очередь нашла свое отражение в теории мультимодальной лингвистики. Как справедливо отмечает А. А. Кибрик, вопреки традициям фрагментации в научной сфере, «попытки принципиального отделения языка от коммуникации, мышления и поведения малоконструктивны, искусственны» [Кибрик, 2010, с. 135]. Наряду с этим, в зарубежной теории коммуникации также подчеркивается, что «ненарушенной коммуникации присуща *мультимодальность*, где речь (вербальное поведение) *изменяется* (выделено нами – М.В.) под влиянием просодии и передается одновременно с мимикой, жестами, положением тела и

другими невербальными коммуникационными методами» [Alm, 1999, с. 569; перевод наш. – М.В.].

По словам современных зарубежных и отечественных исследователей, технологические, социальные и культурные изменения XXI века существенно отразились на теории обучения иностранным языкам. В частности, прослеживается прогрессирующее смещение фокуса внимания с обучения вербальной коммуникации на обучение мультимодальной [Maagerø, 2021, с. 28-29]. Развивается тенденция «к формированию новой парадигмы, а именно поликодности (мультимодальности, полимодусности, мультимедиальности) коммуникации, особенно межкультурной» [Молчанова, 2021, с. 9]. На это косвенно указывают введенные понятия «мультитимодальная грамотность» [Maagerø, 2021, с. 27] и «мультиграмотность» [Махова, 2021], а также высокая заинтересованность как зарубежных (M. Dressman 2020, E. Maagerø 2021, M. Carmen 2021), так и отечественных (Е. В. Гетманская 2019, Т. В. Ильиных 2020, В. В. Махова 2021) исследователей в поиске решений проблемы обучения мультимодальной коммуникации, «извлечению информации из мультимодального учебно-научного текста, её пониманию и последующей интерпретации, а также выявлению уровня сформированности мультиграмотности на разных этапах обучения» [Махова, 2021] для обеспечения эффективного общения в мультимодальной среде.

Анализ научных изысканий позволил обнаружить одно из немногих определений понятия «мультимодальная коммуникация», под которым понимается «процесс, нераздельно связанный с невербальными компонентами общения и, соответственно, состоящий из одновременного «содружества» многих модальностей, имеющих целью придать некое социальное значение конкретной ситуации» [Петрова, 2008, с. 109]. Данное определение мы находим не совсем удачным по причине неопределенности использования термина «модальность», отсутствия отражения постулируемой исследователями в области социальной семиотики связи вербальных и невербальных компонентов, а также использования лишнего конкретности выражения «придать некое социальное значение

конкретной ситуации». На основании этого предлагаем уточнить определение понятия «мультиmodalная коммуникация».

В первую очередь рассмотрим мультиmodalность⁶ как характеристику современной межкультурной коммуникации. В зарубежной научной школе между терминами «modalность» и «модус» ставят знак равенства [Jewitt, 2016, с. 2]. С точки зрения отечественной психологии и физиологии термин «modalность» обозначает «принадлежность ощущений к определенной сенсорной системе» и используется «для обозначения, характеристики или классификации ощущений, сигналов, стимулов, информации» [Мещеряков, 2002, с. 267; Немов, 2007, с. 215; Гаврилова, 2018, с. 112; Загидуллина, 2019]. В свою очередь, А. А. Кибрик говорит о modalности как о *типе внешнего стимула (информационного канала)*, воспринимаемого одним из чувств человека [Кибрик, 2010, с. 136]. Приставка «мульти-» в термине «мультиmodalность» сигнализирует о *множественности modalностей*.

Необходимо обратить внимание на то, что представленные выше определения противоречивы. Если следовать психофизиологической трактовке отечественной научной школы, то modalностями следует считать «принимающие стороны» структур нервной системы (в случае аудиовизуальной деятельности – *зрение и слух*); во втором же случае под modalностями понимается плюрализм *групп объектов восприятия* этих сенсорных систем⁷. Эта ситуация, возможно, стала одной из причин появления понятия «modalный уровень коммуникации» для разграничения его с категорией modalности в лингвистике [Петрова, 2008, с. 105-110].

В свою очередь, в терминосистеме мультиmodalного подхода социальной семиотики синонимичные термины «модус» и «семиотический ресурс» определяются как средовые *материальные объекты* ощущения и восприятия

⁶ Необходимо отметить, что в данном исследовании мы отграничиваем понятие «мультиmodalность» от существующего в лингвистике и теории обучения иностранным языкам понятия «поликодовость» по принципу вербальной децентрированности/центрированности соответственно [Загидуллина, 2019].

⁷ Проблема данной терминологической омонимии также рассматривалась в [Fröhlich, 2019].

[Кресс, 2016, с. 83], что, в сущности, соответствует понятию «модальность» в отечественной школе мультимодальной лингвистики. В данном исследовании мы предлагаем разграничивать понятия модальность и модус, понимая первое через призму отечественной психологической науки. На этой основе мы будем определять модальность как *сенсорную систему человека* (зрительную и слуховую системы в частности); модус – как «*набор ресурсов, образованных в процессе исторического развития социально и культурно организованными сообществами с целью смыслообразования*» [Jewitt, 2016, с. 15; перевод наш. – М.В.].

Из разграничения понятий «модальность» и «модус» следует, что «мультимодальная коммуникация» обладает свойством *множественности модальностей* – так, участники мультимодальной коммуникации в роли реципиентов воспринимают поступающие от собеседника сигналы аудиально и визуально. Другими словами, *мультимодальность* это свойство, выраженное в *симультанном задействовании реципиентом множества сигнальных систем для обеспечения целостной интерпретации семиотического процесса человеческого взаимодействия*. Одновременно с этим, исходя из определения понятия «модус», «мультимодальная коммуникация» обладает свойством *модусности*. Это свойство включает в себе множественность модусов (сигналов) как действий или элементов, распространенных в физическом контексте в виде языковых знаков.

Уточним, что в указанном выше случае следует говорить не о «*мультимодусности*», т.е. симультанной передаче сигналов вербального и невербального характера без отношений *между* этими сигналами. Наоборот, исходя из *парциальности* (G. Kress) модусов следует, что в процессе рецепции мультимодальных действий реципиент ориентируется на разделяемый в консенсуальной области исторический опыт *взаимо-*действия модусов, а в процессе рецептивной деятельности интерпретирует их как синтетическую целостность исходя из логики этого взаимодействия, где результат не равен сумме интерпретации модусов по отдельности. Другими словами, при описании того, как человек использует тело в процессе семиотического взаимодействия мы говорим о модусной синергии, а не суммированной совокупности. Это позволяет очертить

свойство мультимодальной коммуникации, которое заключается во взаимозависимости модусов в «сконструированном» говорящем общем смысле при помощи совокупности вербальных и невербальных сигналов. Для указания на данное свойство мы вводим термин *кросс-модусность* (от англ. *cross* – *пересекать, скрещивать*), под которым понимаем свойство, выраженное в порождаемой говорящим смыслообразующей *синергии множества телесных и культурных ресурсов смыслообразования в семиотическом процессе человеческого взаимодействия* [Данилин, 2021а]. Отметим, что выбор в пользу препозитивной единицы «кросс» вместо «интер» также объясняется тем, что при восприятии взаимозависимости модусов человеку необходимо ориентироваться в нескольких модальностях и различать элементы, относящиеся к разным модусам, нежели воспринимать эту взаимозависимость недифференцированно (по [Ирисханова, 2021]).

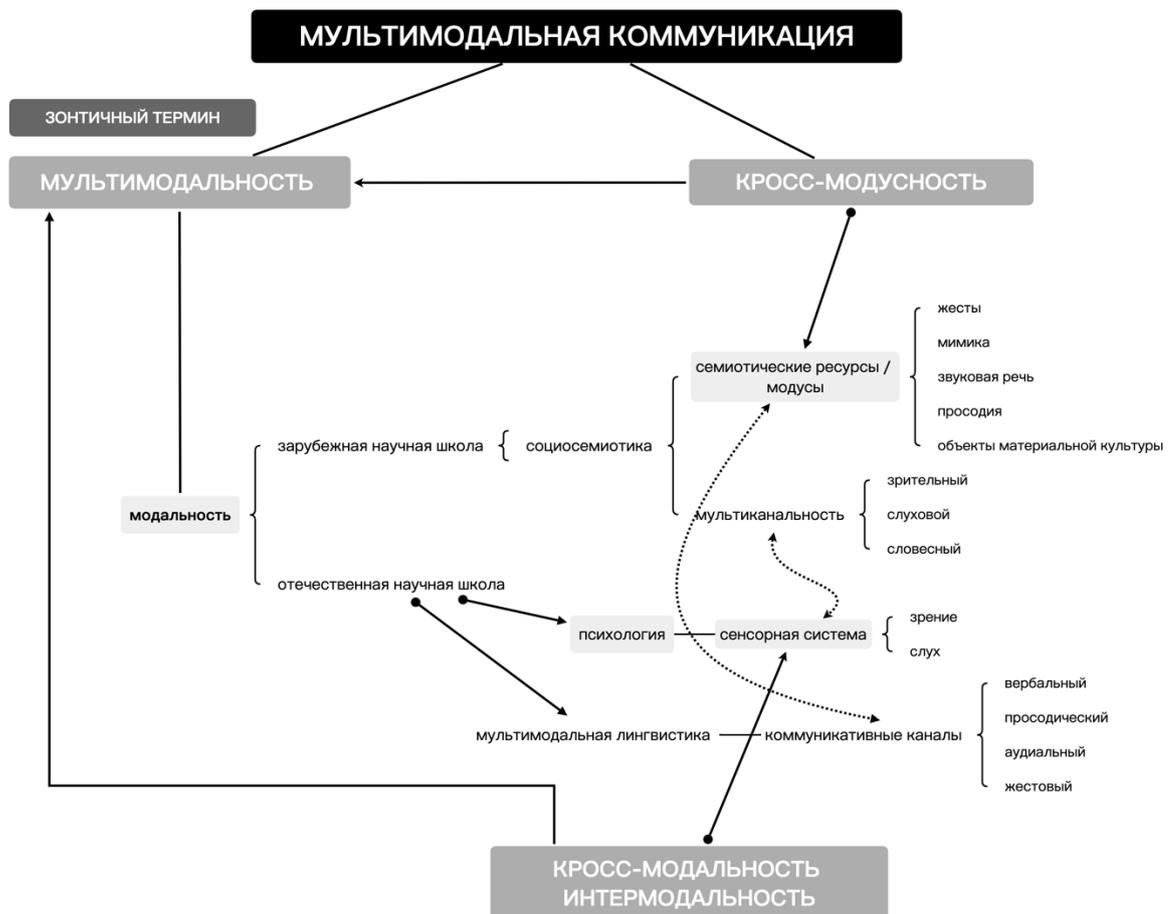


Рисунок 1. Место термина «кросс-модусность» в терминосистеме мультимодальности

На рисунке 1 (с. 35) схематично показано место введенного термина в существующей терминосистеме. Уточним, что термин «мультиmodalность» используется как общепринятый зонтичный термин по отношению к кросс-модальности (мультиmodalности) и кросс-модусности [Ирисханова, 2021, с. 19].

Обратимся к понятию «коммуникация». В рамках социосемиотического подхода к современной межкультурной коммуникации⁸ последняя интерпретируется как воплощенное познание («embodied cognition») [Atkinson, 2018, с. 471]. Идея воплощенного познания основана на утверждении, что человек неизбежно использует все свое тело для «семиотически нагруженного» приспособления к среде, в которую оказывается погружен с целью дальнейшей жизнедеятельности [Atkinson, 2018]. Здесь уточняется, что материальные культурные артефакты также считаются «семиотически нагруженными», но происходит это в процессе телесного взаимодействия человека с такими артефактами.

В рамках эколлингвистического подхода к языку выстраивается парадигма экологического реализма, где подчеркивается био-социокультурная сущность языка. В частности, А. В. Кравченко пишет, что язык – «видоспецифичная совместная деятельность», благодаря которой «человек становится человеком и существует как человек» [Кравченко, 2020, с. 10-11]. Автор подчеркивает, что «языковое поведение, составляющее суть человеческой когниции, не ограничивается произнесением и восприятием слов (вербальных структур), оно включает в себя неоднородную совокупность социальных практик и артефактов, распределенных по разным временным шкалам» [Кравченко, 2020, с. 46]. Следует отметить, что данная идея полностью согласуется с ранее изложенной в социосемиотическом подходе идеей о воплощенном познании.

⁸ Необходимо различать социосемиотический подход, по которому аудирование в условиях мультиmodalности – качественно новый уровень участия в межкультурной коммуникации для адресата – и мультиmodalный подход к аудированию, в рамках которого проводится поиск методических решений для облегчения преодоления трудностей в процессе обучения аудированию звучащей речи в условиях мономодальной межкультурной коммуникации [Семухина, 2021].

Далее мы читаем, что «существо языковой коммуникации состоит не в обмене мыслями, информацией или знаниями, но в оказании ориентирующего воздействия на других и себя в ходе языковых взаимодействий как консенсуальных координаций консенсуальных координаций поведения», и язык есть «кооперативная адаптивная деятельность» [Кравченко, 2019, с. 26], «биологически, социально и экологически обусловленное интеракциональное поведение, в котором рождается интеллект» [Кравченко, 2020, с. 117]. Из этого следует, что язык с точки зрения эколингвистического подхода – консенсуальная область взаимодействий, которая определяет возможность существования и функционирования языковых сообществ как живых систем, при этом языковое поведение, или «языковая деятельность», есть характерная черта коммуникации, которая определяет нас как людей: «как человеческие существа, мы становимся тем, что мы есть, будучи погружены в поток совместной деятельности с другими, или коммуникацию» [Кравченко, 2020, с. 144].

Вслед за А. В. Кравченко мы предлагаем понимать *коммуникацию* как *совместную интеракциональную деятельность, заключающуюся в нахождении точек соприкосновения в процессе интерпретации социально обусловленного поведения в консенсуальной области взаимодействий, в которой рождается интеллект.*

Принимая во внимание положения социосемиотического и эколингвистического подходов к языку и коммуникации, а также очерченное разграничение «модальности» и «модусности», уточним понятие «*мультимодальная коммуникация*» с учетом ранее обозначенных особенностей слухо-зрительного восприятия и понимания. Далее предлагаем понимать мультимодальную коммуникацию как *совместную интеракциональную деятельность, в рамках которой реципиент воспринимает и понимает продукт взаимозависимых вербального и невербального языков, а продуцирующий создает смысл с помощью этих семиотических ресурсов.*

Ниже представим краткую характеристику основных категорий, выделяемых в теории мультимодальной коммуникации:

1. *Модус или семиотический ресурс* (то же, что и сигналы коммуникации). В социальной семиотике модусы делятся на «телесные» (embodied) и «нетелесные» (disembodied), или технические (материальные) [Leeuwen, 2005, с. 3; Jewitt, 2016, с. 116; Tusting, 2019, с. 127]. В группу «телесных» модусов входят жесты, взгляд, позы и другие невербальные средства общения, а в группу «нетелесных» – все другие материальные объекты, обладающие *потенциалом означивания*⁹ [Halliday, 1978, с. 192; Гаврилова, 2016, с. 103].

2. *Мультимодальный ансамбль*. Определяется как «продукт взаимодействия различных модусов» и трактуется исследователями как состоящий из разных семиотических сигналов знаковый комплекс [Кресс, 2016, с. 86] или текст [Калашникова, 2020], подлежащий восприятию и интерпретации.

3. *Грамматика мультимодальных взаимодействий (multimodal grammar)*. Являет собой логику отношений между единицами модусов [Jewitt, 2016, с. 25]. Уточним, что в рамках данного исследования мы говорим о грамматике *кросс-модусных* действий¹⁰.

4. *Виды действий*. В теории мультимодальности и, в частности, в мультимодальном дискурсе-анализе принято выделять три вида социальных действий: действия высшего уровня (higher-level actions), действия низшего уровня (lower-level actions) и «застывшие действия» (frozen actions). Первые определяются как широкомасштабные действия – в лингводидактике они соответствуют ситуациям (например, встреча с друзьями или покупка билетов в метро). Вторые есть мелкомасштабные действия, которые можно отнести к собственно коммуникативным действиям, где используются вербальные и/или невербальные сигналы. Третьи обозначаются как материальные культурные продукты (например, бумажное письмо, написанное от руки, или напечатанное объявление) [Jewitt, 2016, с. 115].

⁹ В рамках данного исследования мы фокусируемся на взаимодействии вербального и «телесных» модусов.

¹⁰ Представляют собой синергию множества ресурсов смыслообразования (вербальных и невербальных сигналов коммуникации) [Данилин, 2021а].

5. *Модальная плотность (modal density)*. Данная категория обозначает «силу или вес модуса в построении действия высшего уровня (например, речь имеет высокий модальный вес в ситуации разговора людей по телефону)» [Jewitt, 2016, с. 116; перевод наш. – М.В.].

По результатам анализа научной литературы обнаружено, что характерной особенностью поведения пользователей английского языка в условиях мультимодальной межкультурной коммуникации является применение стратегии *коммуникативной косвенности (уклончивости)* [Стернин, 2003, с. 146].

Одним из первых о коммуникативной косвенности писал известный зарубежный ученый Р. Grice, который проводил разграничение между «значением предложения» («sentence meaning») – семантическими свойствами коммуникации, выраженными посредством грамматики, и «значением говорящего» («speaker's meaning»), т.е. тем, что говорящий намеревался передать посредством своего высказывания [Grice, 1989]. Среди отечественных исследователей, изучавших коммуникативную косвенность (уклончивость) как стратегию пользователей английского языка, можно отметить Т. В. Ларину (2009), А. А. Кибрика (2010), В. И. Шаховского (2017).

Говоря о мультимодальной лингвистике и мультимодальной коммуникации, А. А. Кибрик пишет, что «визуальные средства играют очень большую роль в коммуникации и могут полностью менять содержание вербального компонента – например, если человек делает комплимент с недовольной гримасой» [Кибрик, 2010, с. 135]. На ту же закономерность указывал В. И. Шаховский: «в процессе эмоциональной коммуникации лексические и синтаксические решения коммуникантов могут противоречить эмоциональной просодии, фонации и интонации» [Шаховский, 2019, с. 38].

Таким образом, коммуникативная косвенность (уклончивость) проявляется через полное или частичное изменение содержания вербальных сигналов под влиянием невербальных. Анализ исследований, в которых целенаправленно изучались ситуации коммуникативной уклончивости в мультимодальной межкультурной коммуникации, позволил определить наиболее частотные формы

осуществления стратегии коммуникативной уклончивости – *сарказм, иронию и ложь во благо* (S. Attardo 2003, В. И. Шаховский 2008, К. Rothermich 2015, S. Castro 2019). Далее охарактеризуем формы коммуникативной уклончивости в условиях мультимодальной межкультурной коммуникации.

Ирония и сарказм. Согласно исследованиям в области стилистики английского языка, ирония – стилистическое средство, основанное на одновременной реализации двух логических значений – словарного с положительным смыслом (+) и контекстуального (-) (скрытого [Гуревич, 2019, с. 36]) с отрицательным [Гальперин, 2012, с. 146-147]. Отрицательный смысл доминирует над положительным и является результатом понимания.

В зарубежной науке выделяют группы понятий «ironic criticism» и «ironic compliment» [Dews, 1995], «sarcastic irony» и «kind irony» [Anolli, 2000, с. 300]. Под «иронической критикой» («ironic criticism») и «саркастической иронией» («sarcastic irony») некоторые исследователи понимают собственно сарказм («sarcasm») как инструмент осуждения [Long, 1988; Haiman, 1998], оскорбления, насмешки, издевки [Riloff, 2013, с. 704]. «Ironic criticism»/«sarcastic irony»/«sarcasm» демонстрирует желание говорящего выразить подтекст с негативной окраской (-), скрытый под значением с положительной (+). В противоположность этому, «ironic compliment»/«kind irony» демонстрирует желание выразить подтекст с положительной окраской (+), скрытый значением с негативной (-) [Colston, 2007]. В контексте функциональной грамматики говорят, что сарказм строится на конфликте положительной полярности буквального значения (буквальной полярности) и отрицательной полярности вкладываемого смысла (intended meaning) или иронической полярности [Valitutti, 2017, с. 51].

Ложь во благо определяется исследователями как «ложь, которая помогает людям», при этом существует таксономия лжи во благо по участнику коммуникации, которому она помогает в том или ином контексте [Erat, 2012, с. 724] [Cartwright, 2021, с. 3]:

- альтруистичная ложь во благо – вредит продуцирующему и помогает реципиенту;

- ложь во благо по закону Парето – помогает продуцирующему и реципиенту.

Авторы выделяют также «низкую ложь» («black lie») [Erat, 2012, с. 724] и «нейтральную ложь» [Cartwright, 2021, с. 3]:

- недоброжелательная низкая ложь – вредит продуцирующему и реципиенту;
- эгоистичная низкая ложь – помогает продуцирующему и вредит реципиенту;
- альтруистичная нейтральная ложь – помогает реципиенту и не несет воздействия на продуцирующего;
- эгоистичная нейтральная ложь – помогает продуцирующему и не несет воздействия на реципиента;
- недоброжелательная нейтральная ложь – вредит реципиенту и не несет воздействия на продуцирующего.

Функции форм коммуникативной уклончивости. По результатам анализа научной литературы нами обнаружены три базовые функции: а) сохранения положения в обществе (face-saving) [Jorgensen, 1996; Taylor, 2017] б) угрозы положению/злонамеренность/нападение (face-threatening/attacking) [Jorgensen, 1996; Koroshinadze, 2016], в) укрепления положения (face-enhancing) [Koroshinadze, 2016].

Исследователи приписывают сарказму функцию *сохранения положения*, при этом данный эффект обращен на продуцирующего [Jorgensen, 1996, с. 627]. Здесь же авторы пишут, что «sarcastic irony» (тот же сарказм) несет функцию *угрозы положению* [Jorgensen, 1996, с. 616]. Функция укрепления положения обычно ассоциируется с действиями, которые направлены на повышение самооценки реципиента или содержат комплимент, в особенности на рубеже конфликта [Koroshinadze, 2016, с. 345]. Из этого следует, что функции видов коммуникативной уклончивости могут отличаться в зависимости от того, на кого направлено действие продуцирующего – на реципиента или самого продуцирующего (см. таблица 1.3, с. 42).

Функции форм коммуникативной уклончивости в зависимости от направленности действия

<i>Форма коммуникативной уклончивости</i>	<i>Результат для реципиента</i>	<i>Результат для продуцирующего</i>
сарказм	угроза положению реципиента, злонамеренность/нападение на реципиента	укрепление положения реципиента, порицание самого себя, умаление своих достоинств в шутку ¹¹
ирония	укрепление положения реципиента	не несет воздействия
ложь во благо (кроме низкой и нейтральной лжи)	сохранение положения реципиента в обществе	сохранение положения в обществе; угроза положению продуцирующего

В таблице 1.3 описаны функции видов коммуникативной уклончивости в зависимости от направленности действия. Так, если действие, содержащее сарказм, направлено на реципиента, то оно угрожает положению последнего, в то время как сарказм, направленный на самого продуцирующего, обычно служит для шуточного порицания самого себя и умаления своих достоинств, однако на самом деле в данной ситуации продуцирующий пытается усилить свое положение [Abulaish, 2018, с. 575].

Ирония актуализирует положительное в ситуации, поэтому для реципиента она служит укреплением его положения; одновременно с этим, ирония обычно не приносит никакого эффекта для самого продуцирующего, поскольку, если судить по описанию функции укрепления [Koroshinadze, 2016, с. 345], она всецело направлена на реципиента (см. таблица 1.3).

Ложь во благо (за исключением низкой и нейтральной лжи) в соответствии с ее описанием предполагает сохранение положения реципиента. Если ложь помогает продуцирующему, то такое действие позволяет сохранить свое

¹¹ По [Abulaish, 2018].

положение, однако в случае, когда ложь ему вредит, то, закономерным образом – угрожает его положению [Erat, 2012, с. 724].

Далее определим единицы, на которых строятся формы коммуникативной уклончивости, а также установим закономерности построения мультимодальных действий с коммуникативной уклончивостью.

Интонация в коммуникативной уклончивости. Относительно английского языка А. Kimball и J. Cole указывают на две функции интонации – передачи информации о структурной особенности слова и его информационном статусе, и передачи паралингвистической информации о чувствах и эмоциональном состоянии говорящего [Cole, 2016]. В. J. Boss различает: 1) внутреннюю (intrinsic) просодию, служащую, главным образом, для дифференциации типов предложений, 2) рассудочную/оценочную (intellectual/attitudinal) для передачи отношения говорящего в ситуации (например, скептицизм, сомнение и др.), радикально меняющую смысл, 3) эмоциональную (emotional), передающую эмоции через тон голоса, 4) неартикулируемую (inarticulate) для передачи вздохов, криков и т.д. [Boss, 1996].

Как можно заметить, функция, восходящая к эмоциональной природе человека, является общей в представленных подходах. Именно она, согласно анализу источников, играет ключевую роль в построении иронии и сарказма [Orbelo, 2005]. В зарубежных изысканиях также говорится, что интонационный контур важен для распознавания рассудочной/оценочной просодии [Grichkovtsova, 2012].

Принцип распознавания иронии и сарказма при включении интонации в речь, соответственно логике их порождения, строится на несоответствии тона и контекста [Schaffer, 1982]. Интонационный контур не может сигнализировать иронию/сарказм обособленно от речи, поскольку опознавательное несоответствие происходит между контуром и 1) тем, что было сказано (= значением) и 2) тем, что подразумевалось (= подтекстом) [Attardo, 2003, с. 253], что имеет вербальную природу.

Согласно экспериментальным данным, существует несколько интонационных контуров, сигнализирующих об ироническом высказывании – «плоский контур» («flat intonational contour») и «колеблющийся вниз-вверх» на каждом слове («beat-clashing»). Отмечается также удачное распознавание иронии/сарказма на основе «излишней гиперболизации» контура [Attardo, 2003, с. 253].

Сигналом сарказма является интонация, которую называют «upward inflection intonation», когда интонационный контур высказывания «начинается внизу и слегка поднимается», уподобляясь типичной интонации общего вопроса в английском языке, при этом таковой не являющейся [Rothermich, 2015, с. 18].

Анализ аудиовидеоматериалов базы данных RISC [Rothermich, 2015] также выявил универсальность плоского интонационного контура для сигналов всех форм коммуникативной уклончивости. В свою очередь, колеблющийся интонационный контур и интонационный контур «long jump» [O'Connor, 1975] (резкое повышение интонационного контура, задержка и резкое понижение) характерны также для лжи во благо (см. таблица 1.4).

Таблица 1.4

Интонационные контуры в формах коммуникативной уклончивости

<i>Сарказм</i>	<i>Ирония</i>	<i>Ложь во благо</i>
Плоский контур		
контур «upward inflection»	колеблющийся контур	колеблющийся контур, контур «long jump»

Жесты в коммуникативной уклончивости. Традиционно жесты определяются как различного рода телодвижения [Колшанский, 2014, с. 48] и в отечественной науке их изучают в отрасли лингвосемиотики под названием кинесика [Степанов, 2021, с. 68]. Исследователи делят жесты на *кинemorфы* (простейшие, комплексные, смыслопередающие позы тела человека), *кины* («мельчайшие доступные восприятию движения отдельной части человеческого

тела» [Степанов, 2021, с. 68]) и *изоляты*, которые можно охарактеризовать как ситуативно значимые случаи применения кинеморфов [Степанов, 2021].

Согласно исследованиям, символические жесты или «эмблемы» [Ekman, 2004] могут видоизменять содержание вербальных сигналов [Ekman, 2004, с. 40]. По аудиовизуальной базе данных RISC, влияющими на вербальные сигналы символическими жестами являются «широкое разведение рук» и «демонстрация открытых ладоней» [Rothermich, 2015].

Мимика в коммуникативной уклончивости. Зарубежные исследования выделяют семь базовых выражений или сигналов ([Барабанщиков, 2016б]) лица, «передающих» базовые эмоции: сигналы злости (anger), отвращения (disgust), страха (fear), счастья (happiness), грусти (sadness), удивления (surprise), презрения (contempt) [Ekman, 1972; Matsumoto, 1992]. Все они, согласно экспериментам, являются универсальными для всех людей [Matsumoto, 2001, с. 131; Matsumoto, 2009].

Ряд других исследователей, однако, проиллюстрировали существование культурных вариаций эмоциональных невербальных экспрессий, а также маркировали 18 отличных друг от друга экспрессий, среди которых, помимо вышеупомянутых, обнаруживаются «замешательство», «гордость», «неловкость», «боль» и «стыд» [Cordaro, 2014, с. 35-38].

Данные сигналы лица, по-видимому, следует относить к внешним телесным проявлениям эмоций первого и второго порядка, в зависимости от того, вызывают ли их биологические (например, голод) или социально-детерминированные (средовые) триггеры (страх выступлений, отвращение по отношению к разным продуктам питания и др.) соответственно [Bruce, 2012, с. 183]. Теория универсальности базовых эмоций указывает на то, что сигналы лица в той или иной степени знакомы обучающимся, однако неизвестно, насколько легко эти сигналы могут быть целенаправленно распознаваемы и опознаваемы. Помимо этого, при разработке технологии обучения старшеклассников аудированию англоязычной речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации, необходимо

учитывать особенности распознавания/опознания невербальных сигналов в трехмерном пространстве [Bruce, 2012, с. 162-163].

Конкретными единицами, создающими коммуникативную уклончивость, являются «непроницаемое лицо» («blank face») и «притворная улыбка» [Attardo, 2003, с. 254; Caucci, 2012, с. 11]. Дополнительно к данным сигналам также причисляют «закатывание глаз» (eye-rolling), «моргание одним глазом» (winking), «зажмуривание глаз» (squinting), «поднятые брови» (raised eyebrows) [Kreuz, 1996; Haiman, 1998; Attardo, 2003, с. 254; Caucci, 2012, с. 2; Tabacaru, 2014, с. 18].

Анализ аудиовизуальной базы данных RISC [Rothermich, 2015] также дает возможность говорить о базовых сигналах лица [Matsumoto 2001, с. 131; Matsumoto, 2009; Cordaro, 2014, с. 35-38], создающих коммуникативную уклончивость. В таблице 1.5 представлены сигналы лица, классифицированные по их сочетаемости в рамках форм коммуникативной уклончивости.

Таблица 1.5

Сигналы лица в мультимодальных действиях с коммуникативной уклончивостью

<i>Сарказм</i>	<i>Ирония</i>	<i>Ложь во благо</i>
<ul style="list-style-type: none"> • anger (злость) • disgust (отвращение) • fear (страх) • sympathy (сожаление) • frustration (негодование) • sadness (грусть) • embarrassment (стыд) 	<ul style="list-style-type: none"> • confusion (смтение = «raised eyebrow») • surprise (удивление) • «blank face» («непроницаемое лицо») • притворная улыбка • amusement (весёлость) 	<ul style="list-style-type: none"> • awkwardness (неловкость) • puzzlement (замешательство, недоумение) • surprise (удивление) • disappointment (разочарование)

Закономерности сочетания вербальных и невербальных сигналов при применении стратегии коммуникативной уклончивости. На основе результатов изучения научной литературы, а также анализа базы аудиовидеоматериалов RISC,

которые демонстрируют ситуации применения пользователями языка стратегии коммуникативной уклончивости [Rothermich, 2015], сформулированы правила взаимодействия вербальных и невербальных сигналов в этих условиях.

I. Принцип порождения коммуникативной уклончивости с применением лицевого (мимики) и вербального (речи) модусов соответствует принципу полярности. Полярность невербального сигнала является детерминирующей в определении подтекста.

Правило 1. Сарказм образуется при сочетании вербального модуса положительной полярности с невербальным модусом отрицательной полярности. В группу невербальных сигналов отрицательной полярности входят эмоциональные сигналы лица с негативным оттенком [Ghamen, 2011], что соответствует сигналам, описанным в таблице 1.5 (с. 46).

Правило 2. Ирония образуется при сочетании единицы вербального модуса отрицательной полярности с единицей невербального модуса положительной полярности. Необходимо отметить, что существуют *исключения* – *непроницаемое лицо* и лицевой сигнал *удивления* также входят в группу сигналов, порождающих иронию. Это объясняется тем, что непроницаемое лицо по определению не имеет полярности, а значит адаптивно, а лицевой сигнал удивления может иметь как положительную, так и отрицательную полярность [Noordewier, 2013].

Правило 3. Ложь во благо образуется при сочетании единиц вербального модуса положительной полярности и единиц невербального модуса. Последние могут иметь положительную или отрицательную полярность в зависимости от благоприятности ситуации [Noordewier, 2013] для участников коммуникации.

Исключение. Уклончивость с применением жестового и просодического модуса строится на стереотипизированной согласованности единиц этих невербальных модусов с единицами вербального модуса или ситуацией.

Изучив структурно-содержательные особенности мультимодальной коммуникации, мы можем заключить, что пользователи английского языка, участвующие в мультимодальной коммуникации, применяют стратегию коммуникативной уклончивости. Последняя подразумевает под собой полное или

частичное изменение содержания и функции вербальных сигналов под действием невербальных. Наиболее частотными формами коммуникативной уклончивости являются сарказм, ирония и ложь во благо. Приведена краткая характеристика форм коммуникативной уклончивости, выявлены наиболее частотные единицы модусов, которые участвуют в создании коммуникативной уклончивости, а также сформулированы правила, на которых строится коммуникативная уклончивость мультимодального ансамбля.

1.3. Характеристика аутентичных аудиовидеоматериалов и проблема их отбора по критерию аутентичности

В предыдущем параграфе мы проанализировали и систематизировали содержательно-структурные особенности мультимодальной коммуникации. Построение процесса обучения старшеклассников аудированию англоязычной речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации, с целью максимального приближения к естественному процессу мультимодальной межкультурной коммуникации с точки зрения реципиента возможно достичь при помощи аутентичных аудиовидеоматериалов.

Прежде всего, внесем пояснения касательно используемой терминологии. В данном исследовании, вслед за Н. Н. Сергеевой и А. Е. Чикуновой, мы разграничиваем понятия «видеоматериал» и «аудиовидеоматериал»: первое указывает на материал, предназначенный для зрительного восприятия, второе – для слухового и зрительного одновременно [Сергеева, 2011]. В последнее время в отечественных исследованиях прослеживается тенденция к использованию понятия «видеоматериал» для указания на второй из указанных тип материала, в связи с чем при цитировании авторов мы сохраняем понятие «видеоматериал», но позиционируем его как тождественное понятию «аудиовидеоматериал».

Рассмотрим доступные в научной литературе определения аудиовидеоматериалов. По В. А. Потемкиной, «аутентичные видеоматериалы» – «материалы, взятые из оригинальных источников, которые характеризуются естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью используемых языковых средств, иллюстрируют случаи аутентичного словоупотребления» [Потемкина, 2010, с. 12-13].

Н. Н. Сергеева и А. Е. Чикунова, изучавшие проблему развития социокультурной компетенции студентов экономических специальностей, усматривают в аудиовизуальных материалах «предназначенные для носителей языка видеозаписи (сочетающие в себе зрительный и звуковой ряд), которые

содержат лингвистическую и экстралингвистическую информацию сфер жизни общества, связанных с профессиональной деятельностью будущих специалистов, и показывают функционирование языка как средства профессиональной коммуникации в естественном окружении» [Сергеева, 2011, с. 147-148].

И. А. Исенко, рассматривавшая особенности формирования социолингвистической компетенции, называет аутентичные кино-, видео-, телефильмы «своеобразными ретрансляторами национальной культуры» [Исенко, 2009, с. 78-79].

М. В. Плеханова пишет, что аутентичные видеоматериалы позволяют «демонстрировать аутентичное вербальное и невербальное поведение носителей языка в его динамике; воссоздавать естественную атмосферу языковой, культурной и социокультурной среды; повышать и поддерживать интерес и мотивацию обучающихся к изучению иностранного языка, стимулировать учебную и коммуникативную деятельность обучающихся, индивидуализировать и интенсифицировать процесс обучения» [Плеханова, 2006].

Исследователи также указывают на то, что аутентичные аудиовидеоматериалы являются источниками «актуальных, животрепещущих тем для обсуждения, озвученных разнообразием артикуляционных особенностей и голосовых типов носителей целевого языка» [Артамонова, 2016, с. 52], а также источниками повышенной прочности запоминания в условиях поступления информации по разным каналам восприятия [Артамонова, 2016, с. 52], отличаются «малой языковой доступностью» и должны подвергаться методической обработке [Гриднева, 2018, с. 38].

Вслед за В. Г. Костомаровым мы определяем аудиовидеоматериал как одну из форм текстов, называемых автором синтезирующими («дисплейными») [Костомаров, 2014, с. 54]. Из описания следует, что такие тексты являются синтезом аудио и видео сигналов, заключают в себе «языковые (устные и письменные) носители смысла с неязыковыми» и «обретают семантическую полноту в переплетении вербальной, звуковой, изобразительной, цветовой сторон, что дает право говорить об особой форме овеществления текста —

мультикоммуникативной» [Костомаров, 2014, с. 57-58, 60-61]. Также автор отмечает, что в синтезирующих/дисплейных текстах нет строгого разграничения разговорной и книжной разновидностей функционирования языка, «материальные различия (мимика, звук, цвет, изображение, движение, а также абзацы в печати, кинокадры, клипы, аудио-, видео- и цифровые записи) приспособляются к конструктивной доминанте. Композиции языковых и внеязыковых носителей смысла, размер и красочность которых обеспечивает чувственное восприятие, открывают простор творческому изобретательству и легко экстраполируются на все виды массовой коммуникации, от газеты до сайтов Интернета» [Костомаров, 2014, с. 57].

Принятие точки зрения В. Г. Костомарова дает возможность разграничить письменный текст на бумаге или звучащую речь, зафиксированную в форме аудиозаписи, от аудиовидеоматериала – письменно-звуко-изобразительного продукта культуры, а также особенно подчеркнуть такую содержательную особенность аудиовидеоматериала (или синтезирующего/дисплейного текста) как совмещение в себе композиции *языковых и неязыковых* носителей смысла.

Свойства аудиовидеоматериалов. Отечественные ученые отмечают, что аудиовидеоматериал создает «эффект присутствия» [Дворжец, 2006, с. 136-137], поскольку позволяет помещать реципиента в условия восприятия «от первого лица» или с позиции наблюдателя. Отсюда правомерным видится выделить в нем свойство *кросс-модусной имитации/трансляции действительности*.

По свойству кросс-модусной имитации/трансляции действительности мы делим аудиовидеоматериалы на *трансляторы и имитаторы действительности*. *Трансляторами действительности* можно называть такие аудиовидеоматериалы, которые отражают объективную действительность без внесения в нее языковых, культурных и средовых «фальсификаций». Под «фальсификацией» мы понимаем *намеренное внесение качественных изменений в объективную действительность с целью передачи смысла, не существующего ранее или противоречащего содержанию исходной объективной реальности*. Примером может служить

технология CGI (Computer Generated Imagery), способная создавать несуществующие среды и культурные объекты.

К имитаторам действительности мы относим такие аудиовидеоматериалы, которые только претендуют на отражение объективной реальности в том смысле, что над объективной действительностью того или иного объема надстраиваются «фальсификации».

Анализ содержания аудиовидеоматериалов как синтезирующих (дисплейных) текстов. Опираясь на основные положения подхода экологической лингвистики и средового подхода [Кобенко, 2017; Кобенко, 2020], представим содержание аудиовидеоматериалов как совокупность четырех взаимозависимых аспектов – семиотического (лингвистического и паралингвистического), культурного, личностного и средового.

Семиотический (лингвистический и паралингвистический) аспект представлен смыслами, передающимися: а) телесными модусами коммуникации – устной (вербальной) речью, мимикой, жестами, просодией; б) материальными и цифровыми модусами коммуникации, которые включают в себя письменную и устную речь, заключенную в физической и/или электронной формах, а также основанную на отдельных символах/знаках. Примеры таких материальных модусов – фотографии, схемы, дорожные знаки, книги, письма, транспортные билеты, мемы, рекламные баннеры, записи автоответчика, записи диктофона, музыкальные мелодии, песни и др.

Культурный аспект представлен материальными культурными предметами и произведениями, а также традициями (traditions), верованиями (beliefs), ценностями (values) и нормами (norms) [Ting-Toomey, 1999, с. 10-11; Johnson, 2021, с. 54], раскрывающимися через восприятие и понимание семиотических ресурсов, материальных продуктов и манипуляций с ними. Как составляющие подводной части «культурного айсберга» [Ting-Toomey, 1999], они репрезентируются в единицах его надводной «предметной» части. Обнаруживается, что культурный аспект связан с семиотическим через модусы, которые играют роль посредников между «надводным» и «подводным» слоями «культурного айсберга».

Необходимо подчеркнуть, что модусы, будучи единицами культурного пласта, не только определяют сложившиеся традиции, верования, ценности и нормы, но и существуют благодаря постоянному их развитию (видоизменению, эволюции) и их способности сохранять эти «знания» и регулировать деятельность посредством заключенных в них «правил» [Суховерхов, 2013, с. 52]. Отсюда исследователи делают вывод, что семиотический и культурные аспекты, в действительности, не существуют отдельно друг от друга [Johnson, 2021], а их демаркация возможна только на этапе строгого научного анализа.

В состав *личностного аспекта* включаются индивидуальные детерминанты *социального поведения*, выстраиваемого на интеракции присутствующего в аудиовидеоматериале человека со средой посредством *социальных действий*.

Внесем необходимые пояснения. Представитель зарубежной школы эколлингвистики Р. J. Thibault понимает под «*linguaging*», или «социальным действием» (терминологический эквивалент «*linguaging*» [Данилова, 2015]), «форму поведения всего тела или порождения смысла всем телом» («*a form of whole-body behavior or whole-body sense making*» [Thibault, 2011, с. 3312-3313; перевод наш. – М.В.]).

Центральная идея эколлингвистической теории, нашедшей свое отражение в уже упомянутом «*linguaging*», состоит в следующем. Исследователи пишут, что становление личности в большей степени основано на негенетических системах наследования, а именно *культурной, эпигенетической и экологической* [Данилова, 2015, с. 79]. Помимо этого, Ю. В. Кобенко справедливо отмечает, что личность есть «культурная сторона человека», «его социальная фактура» [Кобенко, 2017, с. 89], а поскольку «ничто в языке не свободно от культуры» [Кобенко, 2017, с. 190], то любая деятельность человека тем или иным образом оказывается культурно-семиотической. Взаимозависимые культура и семиотические ресурсы, позиционируемые исследователями как элементы культурного наследования посредством социального обучения, определяют жизнедеятельность личности, *реплицирующей* культурно-семиотические элементы среды в том или ином объеме [Кобенко, 2017]. Данная способность человека, обеспеченная

нейрофизиологическими особенностями работы головного мозга, позволяет ему координировать свои действия, намерения, представления и чувства в рамках приобретенных культурно-семиотических ограничений [Thibault, 2011, с. 215], что становится фундаментом взаимодействия с другими личностями благодаря интериоризации *схожего*, но не соразмерного содержания. В свою очередь, общность средовой практики личностей определяет саму осуществимость как социального, так и производного от него индивидуального понимания, а также достижение успеха в процессе деятельности [Cowley, 2019a; Cowley, 2019b, с. 484-485]. Отделить человека во всей полноте своего развития от среды, культуры и семиотических ресурсов не представляется возможным, и то же самое справедливо в обратную сторону. Похожая точка зрения высказана М. И. Даниловой и А. В. Суховерховым – по их словам, социальное действие «всегда ситуативно и встроено (embedded) в природный (экологический), социальный и индивидуальный контекст его реализации, и не локализуемо (non-local) ни в одном из его составляющих» [Данилова, 2015, с. 84]. Отсюда следует вывод, что социальное действие – взаимосвязанная динамика визуальных (зрительных), аудиальных и поведенческих ресурсов человека, обусловленных социально- и семиотически-значимым потенциалом телесных и материальных модусов [Adami, 2017, с. 9].

Для систематизации индивидуальных детерминант социального поведения мы обратились к изучению двух подходов к теоретическому моделированию компонентного состава личности – «установкам личности» Н.И. Сарджвеладзе [Сарджвеладзе, 1989] и «коммуникативному ядру личности» А.А. Бодалёва [Психология общения..., 2011]. Взяв за основу терминологические наименования компонентов Н. И. Сарджвеладзе и биологическую аналогию базиса личности с ядром А. А. Бодалёва, мы выделили когнитивный, оценочно-эмоциональный и конативный компоненты ядра личности.

Когнитивный компонент объединяет в себе знания о мире и «суждения оценочного характера» по отношению к ним [Сарджвеладзе, 1989, с. 59], принадлежащие участникам аудиовидеоматериалов. Знания о мире, по нашим представлениям, включают не только результаты чувственного и рационального

познания касательно устройства мира в целом, но равным образом и компоненты культуры, относящиеся к «подводному слою» [Ting-Toomey, 1999]. Личность, как, в первую очередь, существо с сознанием, не может адекватно существовать без данного рода знаний ввиду того, что они уже порождены в культурно-семиотической «ткани» среды и человек неизбежно наследует их через социальные действия в межсубъектных отношениях; во-вторых, «человек есть личность в силу того, что он *сознательно* определяет *свое отношение* к окружающему» [Сарджвеладзе, 1989, с. 32]. Исходя из данного тезиса, сущность личности, помимо осознания своего места в обществе, заключается в ее отношении к себе и объективной реальности. Отсюда считаем целесообразным дополнить данный компонент *личностным опытом*, содержащим совокупность отношений к миру, и *знаниями о себе*, выводимыми через переосмысление продуктов собственной активности. Оба источника знаний не интерпретируются как что-то абсорбированное в его исходном виде, а уже как переработанное посредством рефлексии над социальным опытом, без чего становление личности как «послеиндивидуальной» реализации человека (или даже эволюции в самом общем ее понимании), как говорят исследователи, не представляется возможным [Рапацкий, 2014].

Оценочно-эмоциональный компонент включает в себя «чувства относительно социального объекта» [Сарджвеладзе, 1989, с. 60] участников аудиовидеоматериалов. Эмоции не просто «пронизывают» всю деятельность человека [Шаховский, 2008, с. 24], но являются *смысловым звеном* социального действия, которые вносят качественные изменения в социальные смыслы, будучи частично заданными биологически и частично откалиброванными, а также видоизмененными под воздействием культуры.

В *конативный компонент* мы вмещаем готовность к вербальному и невербальному поведению и собственно семиотическое поведение в процессе коммуникативной деятельности. Доступ к предыдущим компонентам личности, находящейся внутри или вне «дисплея» (по В.Г. Костомарову) возможен только

через данный компонент, поскольку только он доступен для *непосредственной* слуховой и зрительной рецепции.

Исходя из сказанного выше, мы приходим к выводу, что индивидуальными детерминантами социального поведения, составляющими основу личностного аспекта содержания аудиовидеоматериалов, являются а) принадлежащие участникам аудиовидеоматериалов личностный опыт и знания о себе в непрерывной актуализации последних, б) демонстрация авторами/участниками аудиовидеоматериалов эмоций и передаваемые через данные эмоции контекстуальные смыслы, в) вербальное и невербальное поведение (деятельность) авторов/участников аудиовидеоматериалов, через рецепцию которого (которой) возможен доступ к остальным аспектам.

В *средовом компоненте* содержания аудиовидеоматериалов выделяются свойства, объекты, отношения и условия среды в единстве их взаимодействия, восприятия и понимания. Данный компонент, как уже было упомянуто ранее, является синергией личностного, культурного и семиотического компонентов содержания и обычно понимается комплексно на основе синтеза. Центральное место в средовом компоненте, согласно нашим представлениям, следует отдать взаимоотношению таких свойств как *материя, пространство и время*, проведение фальсификаций с которым приводит к фальсификациям в других компонентах содержания. Примером такого взаимодействия можно назвать игровой аудиовидеоматериал, где проведение фальсификаций со временем (например, путешествие в прошлое) потребовало бы от авторов аудиовидеоматериала внесения качественных изменений в свойство материи (физическую возможность путешествия во времени), а также в культурный и семиотический компоненты социальной среды (тип одежды, надписи на предметах материальной культуры и др.).

Типология автора аудиовидеоматериалов. Характеристика аудиовидеоматериалов как дисплейных текстов неизбежно требует учета их авторов. В литературной энциклопедии терминов и понятий «автором» называется создатель произведения как целого, при этом обычно он «вне находится» по

отношению к действительности, которая конструируется в тексте [Николукин, 2001, с. 17]. Данная трактовка полностью справедлива по отношению к традиционным жанрам игровых аудиовидеоматериалов, где автор или даже целая группа авторов, а точнее сценаристов, строят содержание и воплощают его в аудиовидеоматериале, находясь при этом «за гранью дисплея». Однако не всех авторов аудиовидеоматериалов можно отнести к данному типу. Например, можно столкнуться с аудиовидеоматериалами, в которых автор не только присутствует в них в качестве участника событий, но также является главным или единственным участником. На данном основании ниже мы предлагаем типологию авторов по их положению относительно транслируемой или имитируемой в аудиовидеоматериалах действительности и природы их участия в ней, где выделяем *внедисплейный*, *задисплейный* и *внутридисплейный* типы автора видеоматериала:

- *внедисплейный* автор – такой тип автора, который выстраивает содержание аудиовидеоматериала, но не является участником транслируемой/имитируемой действительности, будь то в визуальной или аудиальной форме;
- *задисплейный* автор – данный тип автора не только выстраивает содержание аудиовидеоматериала, но одновременно является пассивным участником аудиальной формы транслируемой/имитируемой действительности, т.е. несмотря на его присутствие в видеоматериале, он не вносит качественных изменений в содержание или действительность в процессе трансляции или имитации последней;
- *внутридисплейный* автор – такой тип автора, который не только выстраивает содержание аудиовидеоматериала, но также является активным участником одновременно визуальной и аудиальной форм транслируемой/имитируемой действительности, т.е. вносит качественные изменения в содержание и в действительность в процессе трансляции или имитации последней.

Отсюда мы формулируем уточненное определение *автора аудиовидеоматериала* – это *создатель произведения посредством трансляции или имитации объективной действительности, который может выстраивать содержание текста внедисплейно, а также участвовать в качественном*

изменении содержания и действительности в процессе имитации или трансляции последней задисплейно или внутридисплейно.

Подводя итог всему вышесказанному, уточним определение аудиовидеоматериала. Далее под «аудиовидеоматериалом» мы будем понимать *продукт взаимодействия вербальных и невербальных семиотических сигналов (единиц языков), через который продуценты этих сигналов мультимодально транслируют или имитируют социальную среду в ее динамике.*

Важную роль в построении процесса обучения старшекласников аудированию англоязычной речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации, играет *аутентичность* аудиовидеоматериалов, которые используются не только для трансляции естественной языковой среды пользователей английского языка в образовательную среду, но и для разработки интерактивных аудиовизуальных упражнений.

Анализ научных изысканий позволяет говорить о том, что аутентичность в лингводидактике обычно рассматривается в приложении к тому или иному средству обучения, поэтому определения аутентичности как таковой практически отсутствуют. Одно из немногих определений предлагают в своем словаре Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин: «аутентичное – подлинное, исходящее из первоисточника» [Азимов, 2009, с. 25-26].

В определениях *аутентичного текста* описываются следующие характерные признаки аутентичности: 1) тот [текст], что «произнесен носителями» [Халеева, 1990, с. 15]; 2) «текст, созданный для естественной коммуникации» [Щепилова, 2005, с. 150]; 3) «реальный устный или письменный продукт речевой деятельности носителей языка и не адаптированный для нужд учащихся с учетом их уровня владения языком» [Азимов, 2009, с. 25-26]; 4) «все аудио и видеотексты, которые создаются для удовлетворения различных потребностей человека в конкретной естественной языковой среде» [Сафонова, 2011, с. 7].

В зарубежных исследованиях самое распространенное определение принадлежит К. Morrow. В понимании исследователя «аутентичный текст – это фрагмент (stretch) настоящего (real) языка, произведенного настоящим говорящим

или пишущим для настоящей аудитории, целью которого является передача настоящего сообщения какого-либо вида»¹².

Аутентичные материалы, согласно отечественным исследователям, это: 1) «тексты, которые не были намеренно произведены для языковых аудиторий или учащихся» [Походзей, 2015, с. 79]; 2) «материалы <...> которые используются в реальной жизни страны» [Азимов, 2009, с. 25-26].

Ряд исследователей также выделяют следующие признаки аутентичности текста: дискурсивность – «связи текста с аутентичной прагматической ситуацией» [Щепилова, 2005, с. 150-151], логичность, коммуникативную целостность и актуальное членение (или структурную аутентичность), присутствие национально-специфической фразеологии (или лексико-фразеологическую аутентичность), наличие коллокаций и коллигаций, свойства разговорной речи (или функциональная аутентичность), наличие свойственных языку грамматических конструкций (или грамматическая аутентичность) [Носонович, 1999, с. 11-18].

Подчеркнем, что в вышеуказанных трактовках практически повсеместно используются синонимичные «аутентичному» неопределенные качества *подлинности, реальности, естественности, «настоящности»*, которые не имеют уточняющего семантического веса, поэтому не вносят конкретности и системности в понятийную область аутентичности. При более близком рассмотрении представленных определений можно обнаружить характерные черты, которые, по нашему мнению, являются основополагающими в решении проблемы определения аутентичности материалов, а именно: *продуцирование носителями языка, потребление носителями языка, прагматическая (полезная) роль в конкретной языковой среде и в процессе коммуникации, применение в процессе жизнедеятельности в конкретной языковой среде, лексическая и грамматическая наполняемость*.

¹²...«authentic text is a stretch of real language, produced by a real speaker or writer for a real audience and designed to convey a real message of some sort» [Цит. по: Gilmore, 2007, с. 98; перевод наш. – М.В.].

Предварительно произведенное исключение неконкретных синонимичных свойств из определений позволяет сделать вывод, что аутентичность аудиовидеоматериалов зависит от аутентичности их (аудиовидеоматериалов) содержательных составляющих. Схожей точки зрения придерживается зарубежный исследователь R. Pinner, занимавшийся проблемой определения аутентичности материалов для обучения английскому языку как иностранному. Автор постулирует, что аутентичность материалов относительна, поэтому ее степень может определяться только по определенным координатам [Pinner 2016, 2019], составляющим «континуум аутентичности» («authenticity continuum»). Последний определяется как «континуум, существующий в границах социальной и контекстуальной осей», где горизонтальная ось репрезентирует социальное протяжение аутентичности, а вертикальная – контекст применения языка (семиотической системы) [Pinner, 2016, с. 176-178].

Данный подход к трактовке аутентичности опирается на учет валидности многообразия английского языка и подчеркивает необходимость отказа от идей о доминирующем положении «носителей языка» и «стандартных» вариантов языка ввиду «глобализирующейся гипер-диверсификации культур» [Pinner, 2016, с. 71; с. 181; перевод наш. – М.В.] и прогрессирующей «поликультуризации» личностей, изучающих иностранные языки [Pinner, 2016, с. 41; перевод наш. – М.В.]. Последняя выражается в «перестройке самовосприятия, перенятии новых социальных и культурных поведенческих установок и способов существования» [Pinner, 2016, с. 41; перевод наш. – М.В.].

На данном историческом этапе ввиду вышеуказанных трансформаций идея об относительности аутентичности отражает условия современности. Английский язык, как выражается R. Pinner, все больше становится «бестелесным» (disembodied) языком, не связанным исключительно с одной культурой и не ограничиваемым одним территориальным вариантом [Pinner, 2016, с. 72-73]. Тем не менее, необходимо подчеркнуть, что мы склоняемся к тому, что аутентичность представляет собой не процесс, как постулирует автор [Pinner, 2016, с. 176], а *многофакторное градуированное* свойство средств обучения

иностранным языку. Последнее справедливо постольку, поскольку именно через средства обучения иностранным языкам, которые также входят в содержание обучения, отечественные педагоги конструируют или имитируют аутентичность языковой образовательной среды.

Признавая относительность аутентичности, нам требуется инструмент, который позволяет формализовать процесс отбора аудиовидеоматериалов по критерию аутентичности. Для этого на основе описанных выше содержательных характеристик мы построили параметрическую модель аутентичности, предопределяющую отбор аутентичных аудиовидеоматериалов.

В основу параметрической модели аутентичности взята осевая модель континуума аутентичности, предложенная R.Pinner, которую мы уточнили и дополнили на основании результатов анализа содержания аудиовидеоматериалов как культурных артефактов, транслирующих или имитирующих среду целевого (английского) языка.

В первую очередь определены три параметра: параметр авторства/участия (эквивалент социальной оси по R.Pinner [Pinner, 2016, с. 177-180]), средовой параметр (эквивалент контекстуальной оси по R.Pinner [Pinner, 2016, с. 177-180]), и коммуникативный параметр.

Следующий шаг – введение критериев. Определены следующие критерии: *демонстрируемой среды* (по средовому параметру); *языкового (лексико-грамматического) наполнения, фонетического наполнения, интеракции, мультимодальности* (по коммуникативному) и *социализации авторов/участников* (по параметру авторства/участия) [Данилин, 2021в].

Критерий «*демонстрируемая среда*» показывает, какая действительность транслируется или имитируется. Место, физически находящееся на территории стран, где английский является официальным, обладает максимальной степенью аутентичности. Для указания на данный тип среды мы воспользуемся термином «*базовый континуум*» Ю.В. Кобенко [Кобенко, 2017, с. 133], а термин «*дочерний континуум*» [Кобенко, 2017, с. 134] для указания на среду, в частности отечественную, в которой обучающиеся изучают язык в физическом отрыве от

базового континуума. Мы предполагаем, что демонстрация дочерней среды учащихся в аудиовидеоматериале обладает минимальной степенью аутентичности. Нейтральную среду – физическую среду стран, где английский язык используется в контексте социальных действий, но не является официальным, а также любую гибридную среду обозначим как среду среднего уровня аутентичности.

Критерий *языкового наполнения* отражает принадлежность лексического и/или грамматического материала, передающегося участвующими в аудиовидеоматериале людьми аудиально, к уровням владения иностранным языком по Общеввропейским компетенциям владения иностранными языками [CEFR, 2020]. Анализ ряда аудиовидеоматериалов в сети Интернет (YouTube) позволяет заключить, что степень аутентичности по данному критерию носит *накопительный характер* – другими словами, языковое наполнение минимальной степени аутентичности собирает в себе материал исключительно уровней A1-A2, средний уровень аутентичности помимо материала уровней A1-A2 вбирает в себя также материал, соответствующий уровню B1-B2, но исключает материал C1-C2. На высокую степень аутентичности, соответственно, указывает наличие материала всех уровней.

Критерий *«фонетическое наполнение»* указывает на передаваемый аудиально фонетический материал. Так, высокой степенью аутентичности, согласно ориентированным на норму взглядам в методике обучения иностранным языкам, обладает стандартный акцент (RP, Estuary English, Standard American); на среднюю степень аутентичности указывает присутствие нескольких акцентов, а на минимальную степень – произношение, типично присваиваемое, в нашем случае, отечественным учащимся, т.е. так называемый «русский акцент», или любые стандартизированные акценты, подвергнувшие фонетическим интервенциям стандартов дочерних сред (в лингводидактическом контексте соответствует проявлению результатов отрицательной произносительной (артикуляторной) интерференции).

Критерий *«интеракция»* исходит из представлений представителей мультимодального подхода о том, что социальная коммуникация включает в себя

социальные действия человека, задействующие все тело для коммуникации, благодаря чему люди целенаправленно вносят изменения в окружающую действительность [Atkinson, 2018]. Согласно данным представлениям, наибольшая степень аутентичности передается диалогом с внесением изменений в базовый континуум, в то время как монолог без внесения изменений в дочерний континуум обладает минимальной степенью. Средняя степень аутентичности транслируется диалогом с внесением изменений в дочерний континуум, либо монологом с внесением изменений в базовый.

Критерий *«мультиmodalность»* введен в соответствии с положениями мультимодального подхода социальной семиотики [Leeuwen, 2005; Jewitt, 2016], по которым взаимозависимое употребление вербального и невербального языков несет высокую степень аутентичности в сравнении с трансляцией исключительно вербального языка, что несет среднюю степень аутентичности. Наименьшую степень аутентичности, согласно нашим представлениям, критерий не несет.

Наконец, критерий *«социализация»* вносит показания в соответствии с типом процесса социализации, через который проходил автор/участник аудиовидеоматериала или некоторое их количество. «Носители языка», как эталоны в самом строгом плане, проходят или проходили через процесс первичной социализации в базовом континууме (например, Великобритании), что традиционно несет в себе наивысшую степень аутентичности. Средняя степень аутентичности аудиовидеоматериала определяется по таким авторам/участникам, которые проходили или проходят через этап ресоциализации независимо от среды или культур, т.е. по тем, кто является полилингвальными/поликультурными личностями. Наименьшую степень аутентичности несет в себе автор/участник, начавший/продолжающий изучать язык в смоделированном базовом континууме внутри дочернего или нейтрального (такой как, например, отечественный школьник, обучающийся на уровне начального общего образования).

Каждому качественному показателю каждого критерия присваивается количественный показатель в диапазоне 1-10. Выбор числового показателя нижней границы обусловлен согласующимися с теорией континуума аутентичности

представлениями об относительности аутентичности и отсутствии нулевой аутентичности в социальной среде соответственно. Сформулированные и систематизированные параметрические характеристики и представлены в приложении 1 данной работы.

Помимо этого, из относительности аутентичности также следует, что *ценность* каждого из выдвигаемых нами критериев *относительна* и зависит от целей обучения, что предполагает назначение критериям индивидуального *веса* (в математических исчислениях обозначается латинской буквой «*p*»). Так, если отбор аудиовидеоматериалов ведется для обслуживания образовательного процесса государственных учреждений без расчета на внедрение педагогических инноваций, то вес необходимо определять строго в соответствии с целями обучения, изложенными в Федеральном государственном образовательном стандарте среднего общего образования (2012) с учетом внесенных в него изменений (2015) (см. приложение 2).

Итоговая степень аутентичности по предложенным критериям рассчитывается по формуле среднего арифметического взвешенного с подстановкой количественных показателей, определенных экспертом (лингвистом-преподавателем). Среднее арифметическое взвешенное традиционно вычисляется по формуле 1.1:

$$A_u = \frac{\sum_{i=1}^n \rho_i \cdot x_i}{\sum_{i=1}^n \rho_i} \quad (1.1)$$

где \sum – сумма произведений значений критериев и весов критериев;
 x_i – значения критериев;
 ρ_i – веса критериев.

В соответствии с формулой 1.1, для вычисления степени аутентичности необходимо посчитать сумму (\sum) произведений значений критериев (x_i) и весов данных критериев (ρ_i) и поделить полученное на сумму весов всех критериев. Весовые коэффициенты, как уже было сказано, сообщаются критериям согласно целям обучения.

Итак, в данной части исследования мы выявили специфику аутентичных англоязычных аудиовидеоматериалов как синтезирующих (дисплейных) текстов, которая заключается в том, что аудиовидеоматериал: а) есть письменно-звуко-изобразительный продукт культуры, совмещающий в себе композиции языковых и неязыковых носителей смысла; б) транслирует/имитирует действительность во всем ее кросс-модусном многообразии в образовательную среду мультимодально. Учитывая эту специфику, мы уточнили определение понятия «аутентичный аудиовидеоматериал», описали содержание и структуру аудиовидеоматериалов. В основу решения проблемы отбора аудиовидеоматериалов по критерию аутентичности вошла концепция, в рамках которой аутентичность материалов *относительна* и может быть определена по системе содержательных координат материала. На основании этого построена параметрическая модель аутентичности аудиовидеоматериалов (система параметров, критериев, показателей и значений показателей параметров), предопределяющая формализованный отбор аутентичных аудиовидеоматериалов по критерию аутентичности.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

В ходе работы над первой главой нами было установлено, что в условиях мультимодальной межкультурной коммуникации при восприятии речи адресаты обнаруживают необходимость воспринимать и понимать не только вербальный язык, но и другое содержимое социальной среды с потенциалом означивания. В данное содержимое входят невербальные сигналы коммуникации, которые частично или полностью изменяют содержание и функцию вербальных сигналов. В ответ на усложнение объекта восприятия и понимания слуховая рецептивная деятельность усложняется до аудиовизуальной деятельности. Конкретные результаты первой главы заключаются в следующем:

1. Анализ психологических, психолингвистических, лингвистических и социосемиотических основ слухо-зрительной рецепции и понимания мультимодальных действий позволил выявить особенности аудиовизуальной деятельности. Аудиовизуальная деятельность субъекта представляет собой синтез процессов а) слуховой рецепции сигналов вербального языка как *ведущего* процесса, б) зрительной рецепции как чтения, в) зрительной рецепции сигналов невербального языка и г) понимания синтезированной взаимозависимости сигналов вербального и невербального языков. Отсюда уточнено понятие «аудиовизуальная деятельность субъекта» – это *совокупность симультанно протекающих процессов слухового и зрительного восприятия и понимания субъектом семиотических действий продуцента речи, основанных на взаимозависимости производимых им сигналов вербального и невербального характера.*

2. Результатом понимания в процессе аудирования речи в условиях слухо-зрительного восприятия является выявление смысла вербально-невербальных действий, построенных на взаимозависимости вербальных и невербальных сигналов. Уровни понимания в процессе аудиовизуальной деятельности – подтекст, замысел и мотив мультимодальных действий. Исходя из положения о приоритетности визуальных и просодических характеристик

коммуникации над вербальным, вербальный подтекст и замысел/мотив соответственно теряют свою достоверность, когда невербальные сигналы полностью или частично изменяют содержание и функцию вербальных. Необходимо различать немотивированное и мотивированное понимание, где достижение последнего определяется успехом обучения распознаванию/опознанию взаимодействующих с вербальными единицами невербальных единиц и последующей интерпретации этого видоизмененного взаимодействия.

3. Проанализированы и систематизированы структурно-содержательные особенности мультимодальной коммуникации. Уточнено понятие «мультимодальная коммуникация», очерчено свойство кросс-модусности – синергии множества телесных и культурных ресурсов смыслообразования, воспринимаемой и интерпретируемой реципиентом, участвующем в мультимодальной межкультурной коммуникации – для указания на отличительное от речевой коммуникации свойство мультимодальной коммуникации с позиции реципиента. Выявлено, что в условиях мультимодальной коммуникации пользователи английского языка применяют стратегию коммуникативной уклончивости. Формами коммуникативной уклончивости являются сарказм, ирония и ложь во благо. Единицы невербального языка систематизированы по их функциям, модусам коммуникации и участию в порождении форм коммуникативной уклончивости; вскрыты закономерности влияния невербальных сигналов на вербальные в условиях англоязычной мультимодальной коммуникации.

4. Выявлена специфика аудиовидеоматериалов с точки зрения их принадлежности к группе синтезирующих/дисплейных текстов, исходя из чего уточнено понятие аудиовидеоматериала – это *продукт взаимодействия вербальных и невербальных семиотических сигналов (единиц языков), через который продуценты этих сигналов мультимодально транслируют или имитируют социальную среду в ее динамике*. Содержание аудиовидеоматериалов предопределяется совокупностью четырех взаимозависимых аспектов –

семиотического (лингвистического и паралингвистического), культурного, личностного и средового. Семиотический аспект содержания представляет собой предметы материальной культуры, телесные модусы коммуникации, а также материальные и цифровые модусы. Культурный аспект – материальные артефакты, а также традиции, верования, ценности и нормы. Личностный – индивидуальный опыт и знания о себе участников аудиовидеоматериалов в их непрерывной актуализации, демонстрация участниками аудиовидеоматериалов эмоций и передаваемые эмоциями контекстуальные смыслы, вербальное и невербальное поведение (деятельность) участников аудиовидеоматериалов, через рецепцию которого (которой) возможен доступ к остальным аспектам. Средовый – свойства, объекты, отношения и условия среды в единстве их взаимодействия.

5. Согласно теории континуума аутентичности, аутентичность как методическое свойство относительно, что затрудняет отбор аудиовидеоматериалов по критерию аутентичности. Для формализации отбора аудиовидеоматериалов построена параметрическая модель аутентичности аудиовидеоматериалов на основе очерченных компонентов содержания аудиовидеоматериалов как синтезирующих/дисплейных текстов. Параметрическая модель аутентичности англоязычных аудиовидеоматериалов состоит из: а) параметров (средовой, коммуникативный, параметр авторства/участия), б) критериев (демонстрируемой среды по средовому параметру; лексико-грамматического (языкового) наполнения, фонетического наполнения, интеракции, мультимодальности – по коммуникативному; социализации авторов/участников – по параметру авторства/участия), в) показателей и весовых коэффициентов. Описан алгоритм вычисления степени аутентичности аудиовидеоматериалов с применением формулы вычисления среднего арифметического взвешенного в соответствии с требованиями ФГОС 2-го поколения (2012) с учетом внесенных в него изменений (2015).

Глава 2.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ В УСЛОВИЯХ МУЛЬТИМОДАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА УРОВНЕ СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Содержание обучения старшекласников аудированию англоязычной речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации

На основании выявленных особенностей понимания англоязычной речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации, полученных результатов анализа структурно-содержательных особенностей мультимодальной коммуникации и специфики аутентичных аудиовидеоматериалов как дисплейных текстов, представим результаты отбора содержания обучения старшекласников аудированию англоязычной речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации, придерживаясь деления содержания на процессуальный и предметный компоненты [Гальскова, 2009, с. 124].

В *процессуальный аспект* входит система специальных навыков и умений, совершенствуемых и развиваемых у старшекласников в процессе обучения аудированию англоязычной речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации (см. таблица 2.1, с. 70).

Рецептивные навыки определены в соответствии с психологическими и психолингвистическими особенностями узнавания и опознания единиц невербального языка, а также логикой формирования и консолидации навыков через последовательность ознакомления, дифференциации и трансформации. Содержание пополнено тремя группами навыков – рецептивно-семантизирующими, рецептивно-сопоставительными и рецептивно-комбинаторными. Первые определяются формированием прочных «базовых концептов» (единств формы, функции, действия и психофизического состояния), вторые – успешной дифференциацией сигналов и последующей консолидацией «базовых концептов», третьи обеспечивают опознание случаев грамматической

сочетаемости сигналов в мультимодальном ансамбле. Формирование навыков всех групп определяет результативность восприятия и семантизирующего понимания (осмысления).

Таблица 2.1

Номенклатура навыков, подлежащих формированию/совершенствованию

<i>Рецептивные навыки</i>			
<i>Вид навыков</i>	<i>Интонация</i>	<i>Лицевые сигналы</i>	<i>Жесты</i>
Рецептивно-семантизирующие	И1. Различать и узнавать (опознавать) интонационные контуры <i>с опорой</i> на их графические репрезентации	Л1. Различать и узнавать (опознавать) образы-прототипы <i>с опорой</i> на их графические статические репрезентации	Ж1. Различать и узнавать (опознавать) кинеморфы <i>с опорой</i> на соматические речения (вербальные описания)
	И2. Различать и узнавать (опознавать) интонационные контуры <i>без опоры</i> на их графические репрезентации	Л2. Различать и узнавать (опознавать) психологические ориентиры (образы-прототипы) <i>без опоры</i> на их графические статические репрезентации	Ж2. Различать и узнавать (опознавать) кинеморфы <i>без опоры</i> на соматические речения
Рецептивно-сопоставительные	И3. Дифференцировать интонационные контуры	Л3. Дифференцировать образы-прототипы	Ж3. Дифференцировать кинеморфы
Рецептивно-комбинаторные	ИЛЖ4. Опознавать коммуникативную уклончивость по сочетаемости вербального и невербального языков		

Ключевой элемент процессуального аспекта – интерпретативные умения (см. таблица 2.2, с. 71). Умения определены и обозначены нами в соответствии с теорией понимания по Г.И. Богину [Богин, 1984; Богин, 1999].

Номенклатура специальных умений, подлежащих развитию

<i>Интерпретативные умения</i>			
Умение	Вербальный модус		
	Оценочный интонационный контур	Эмоциональный сигнал лица	Символический жест
Когнитивные умения	I	III	V
Распредмечива ющие умения	II.A	IV.A	VI.A
	II.B	IV.B	VI.B

Каждое успешно развитое у старшеклассников умение (см. таблица 2.2) обеспечивает понимание ими мультимодальных действий пользователей английского языка с единицей одного из модусов:

- I – III – V: понимание подтекста кросс-модусного действия, где на вербальный модус влияет оценочный интонационный контур (I), эмоциональный сигнал лица (III) или символический жест (V);

- II – IV – VI (A-B): замысла (A)/ мотива (B) кросс-модусного действия (вербальный + просодический модусы (II A-B), вербальный + лицевой модусы (IV A-B), вербальный + жестовый модусы (VI A-B)).

Далее мы предлагаем классифицировать *предметный аспект* содержания обучения старшеклассников аудированию англоязычной речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации, по принципу отношения к феноменам объективной действительности (среде, культуре, личности, семиотическим ресурсам) ввиду вскрытых особенностей аудирования англоязычной речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации (см. рисунок 2, с. 72).

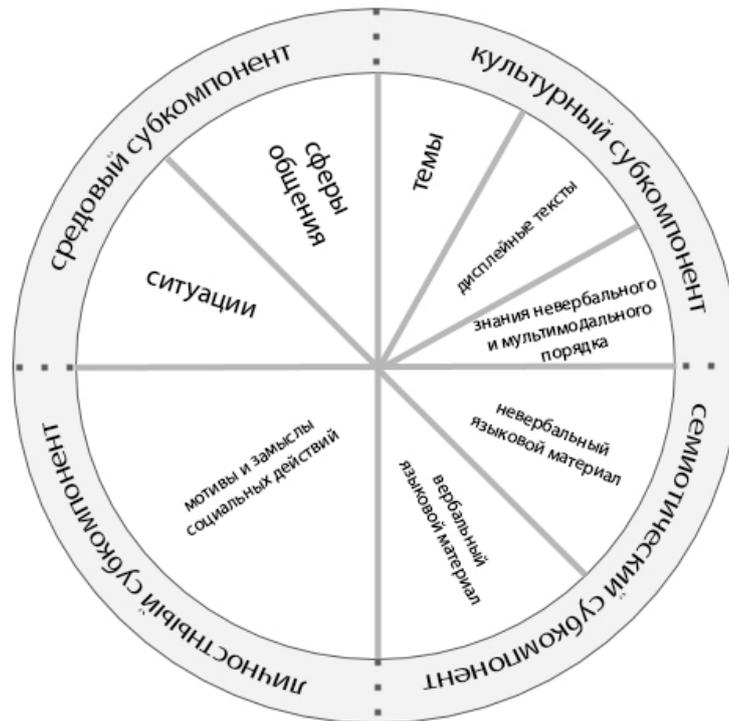


Рисунок 2. Субкомпоненты предметного компонента содержания обучения

Как мы помним, в условиях мультимодальной коммуникации пользователи английского языка применяют стратегию коммуникативной уклончивости (косвенности, неопределенности), что выражается в полном или частичном изменении невербальными сигналами содержания вербальных. Таким образом, в содержание включен вербальный и невербальный языковой материал, обозначенный нами как *семиотический мультимодальный субкомпонент*.

Невербальный языковой материал (см. рисунок 3, с. 73) представлен сигналами лица, кинами/кинемами и оценочной/рассудочной просодией (интонацией). Для разработки технологии обучения аудированию речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации, отобраны взаимодействующие с вербальными сигналами невербальные элементы мультимодальной коммуникации, а именно 13 сигналов лица, 5 интонационных контуров и 3 символических жеста.

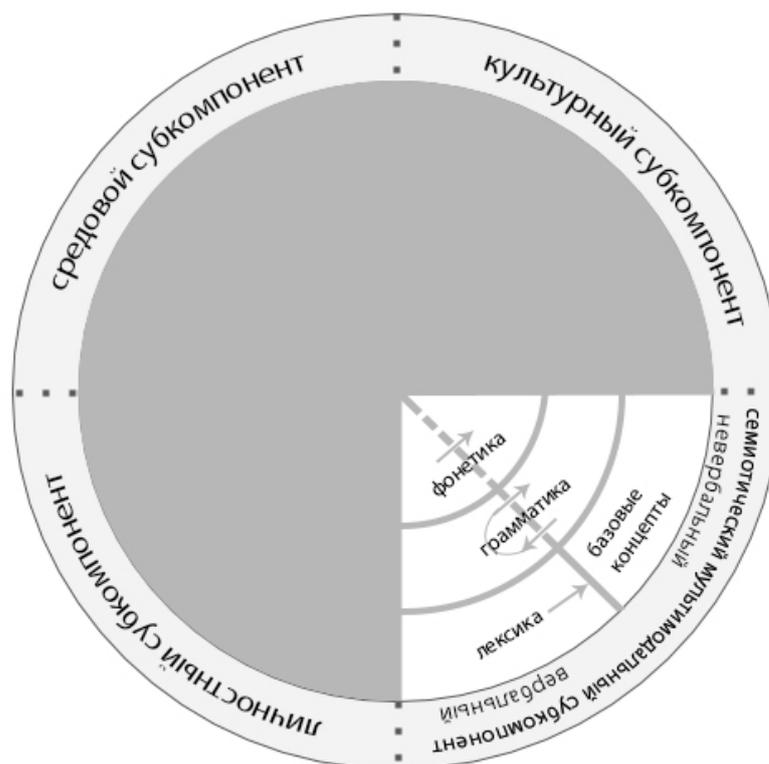


Рисунок 3. Элементы семиотического субкомпонента предметного компонента содержания обучения

Вербальный грамматический материал (как и вербальный лексический) играет в процессе обучения старшеклассников аудированию в условиях мультимодальной коммуникации второстепенную роль, но остается *опорным*, т.е. достаточная сформированность грамматических навыков является одним из условий обеспечения беспрепятственного восприятия и понимания вербальных сигналов мультимодальной коммуникации. Это условие определяет необходимость учета иноязычного рецептивного опыта учащихся (см. п. 2.2). В соответствии с результатами анализа структурно-содержательных особенностей мультимодальной коммуникации, содержание обучения пополнено грамматическими правилами сочетания и взаимодействия единиц модусов (вербальных и невербальных единиц).

Сферы общения и ситуации были отнесены нами к средовому субкомпоненту по следующим соображениям – методический смысл данных абстрактных элементов возникает напрямую из того, какие физические и культурные области взаимодействия (а также границы) построены человеком в диахроническом плане

и реализованы в синхроническом благодаря относительному сохранению физического облика среды и культурной памяти.

Необходимо подчеркнуть, что в Примерной основной общеобразовательной программе среднего общего образования (2016) очерчивается только *тематическое содержание речи*, поэтому мы условно включаем в содержание сферы общения, прописанные в Примерных программах по иностранным языкам (2005), а именно: а) социально-бытовую сферу, б) социально-культурную, в) учебно-трудовую.

Культурный субкомпонент содержания обучения представлен темами, аутентичными аудиовидеоматериалами (дисплейными текстами), а также знаниями невербального и мультимодального порядка.

Поясним, по каким соображениям мы причислили темы и аудиовидеоматериалы к культурному субкомпоненту. По В. Л. Скалкину, тема – экстралингвистический компонент содержания обучения, но выражается лингвистическим способом, т.е. посредством вербального языка [Скалкин, 1983, с. 53]. Рассматривая тему в контексте средового и эколингвистического подходов, можно сказать о том, что, несмотря на зыбкость ее коннотативных компонентов, денотативный компонент однозначно сообщает тот или иной культурный артефакт (например, «Музей», «В метро» и т.д.), или же социальное действие, предполагающее взаимодействие участников коммуникации (с присущими ими социальными ролями и статусами) с *культурными артефактами* («Конфликт начальника с подчиненным» и т.д.).

Аутентичные аудиовидеоматериалы или синтезирующие/дисплейные тексты, исходя из выявленных особенностей, изложенных в первой главе исследования, являются культурными артефактами по определению, причем они же обладают свойствами трансляторов/имитаторов среды, и, соответственно, человека в единстве с его социальными действиями, содержащими семиотические ресурсы среды.

В таблице 2.3 (с. 75) представлены *знания*, оперирование которыми необходимо старшеклассникам при аудировании англоязычной речи, реализуемой

в условиях мультимодальной коммуникации. Знания разделены нами на 3 группы: перформативную (П), грамматическую (Г) и содержательную (С).

Таблица 2.3

*Знания, входящие в предметный компонент обучения аудированию
в условиях мультимодальной коммуникации*

<i>Знания невербального и мультимодального порядка</i>			
<i>Модусы</i>	<i>Перформативная группа (П)</i>	<i>Грамматическая группа (Г)</i>	<i>Содержательная группа (С)</i>
Просодический модус	Знать формы сигналов (интонационные контуры) в их звуковой (динамической), зрительной (графической) формах	<ul style="list-style-type: none"> • знать правила сочетаемости подкрепляющих и видоизменяющих сигналов телесных модусов с вербальным. 	<ul style="list-style-type: none"> • знать базовые значения (базовые концепты) интонационных контуров, сигналов лица и жестов (кинеморфов), взятых вне взаимосвязи с вербальным модусом; • знать реализуемые участниками стратегии, а также допущения, накладываемых социальными институтами на участников межкультурной коммуникации
Лицевой модус	Знать формы сигналов (образы-прототипы) в их зрительной форме (динамической и графической)		
Жестовый модус	Знать формы сигналов (кинеморфы) в их зрительной форме (динамической и графической)		

Для успешной аудиовизуальной деятельности старшекласснику равным образом необходимы знания о спектре стратегий и допущений, а также ограничений, которые накладываются на участников социального взаимодействия культурой. Иными словами, субъективные знания составляют собой все возможные (допустимые) альтернативные типичным модели поведения

представителей базового континуума (базовой среды пользователей английского языка), которые, тем не менее, частично входят в консенсуальную область социального взаимодействия, и, соответственно, доступны для результативной интерпретации. К таким моделям поведения мы можем отнести:

а) осознанное и неосознанное нарушение согласованности *стиля* семиотического материала и *ситуации*, в которой данный стиль интерсубъективно (т.е. на основе обобщенного исторического опыта пользователей английского языка) считается уместным. Например, саркастическое социальное действие, которое обычно причисляется к неформальному стилю, в формальной ситуации взаимодействия начальника с подчиненным считается аномальным, создает предпосылки к конфликту и несет за собой негативные последствия для продуцирующего (подчиненного).

б) осознанное нарушение согласованности *социальной роли* и *стиля*. Например, друзья не используют саркастические социальные действия по отношению друг к другу, однако если такое рассогласование происходит, в процессе интерпретации требуется обратить внимание на возможные причины такого рассогласования социальных ролей собеседников.

Отбор аутентичных аудиовидеоматериалов (синтезирующих/дисплейных текстов). При отборе аудиовидеоматериалов мы руководствовались базовыми критериями – критериями *аутентичности*, *функциональности*, *продолжительности* и *ситуативной вариативности* [Чикунова, 2010, с. 141-144], а также разработанными критериями *модусности семиотического содержания*, *социокогнитивной адекватности* и *интерсубъективности*. Ниже охарактеризуем выдвинутые критерии.

Аутентичность. В п. 1.3 первой главы мы разработали параметрическую модель для измерения степени аутентичности того или иного синтезирующего/дисплейного текста (аудиовидеоматериала).

Измерение степени аутентичности проводится по трем параметрам – средовому, коммуникативному, а также параметру авторства и участия, каждому из которых соответствуют свои критерии и показатели. По теории континуума

аутентичности вес критериев аутентичности, как и сама аутентичность, относительно и регулируются целями обучения. Так как фокус процесса обучения аудированию англоязычной речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации, смещается в сторону мультимодальности, необходимо перераспределить веса (p) в этом направлении (см. таблица 2.4).

Таблица 2.4

Вес критериев измерения степени аутентичности для разрабатываемой методики¹³

Средовой параметр	Коммуникативный параметр				Параметр авторства/участия
	К ₁	К ₂	К ₃	К ₄	
С ₁	К ₁	К ₂	К ₃	К ₄	А ₁
$p = 5$ <i>при $x < 10$</i> $p = 7$	$p = 8$	$p = 2^*$ *при условии $x \geq 5$ исходя из наличия функционально значимого просодического модуля, $p = 4$.	$P = 9$	$p = 10$	$p = 5$ <i>при $x < 10$</i> $p = 7$

Итак, по коммуникативному параметру критериям К₃ (интеракция) и К₄ (мультимодальность) следует приписать наивысший вес при расчете степени аутентичности, при этом соответствие критерию К₄ видится более необходимым, нежели критерию К₃. Далее по обязательности соответствия, по нашим представлениям, следует критерий К₁ (лексико-грамматическое наполнение), где эталонным показателем будет соответствие языкового материала уровню В1-В2 (минус С1-С2), поскольку в соответствии с ФГОС СОО 2-го поколения (2012) с учетом внесенных в него изменений (2015) необходим учет целевого уровня языковой компетенции обучающихся выбранного этапа обучения, что коррелирует с общедидактическими представлениями о процессе обучения (принципом

¹³ С1 – критерий «демонстрация среды», К1 – «лексико-грамматическое оформление, К2 – «фонетическое наполнение», К3 – «интеракция», К4 – «мультимодальность (кросс-модусность)», А1 – «социализация авторов/участников», «р» – вес критерия.

доступности и посильности). Средней степенью обязательности является соответствие критериям A_1 (социализация авторов/участников) и C_1 (демонстрация среды), при этом предпочтительно, чтобы показатели данных критериев были максимальными. Если данное предпочтение не учитывается, то при показателе критерия $x < 10$, вес критерия равен 7. Наименьшую степень обязательности, как мы считаем, следует приписывать критерию K_2 (фонетическое наполнение), но если при обнаружении в аудиовидеоматериале обнаружена интонация, участвующая в мультимодальном ансамбле, вес увеличивается в два раза. Сообщим каждому критерию соответствующий ему вес исходя из вышеизложенного (см. таблица 2.4, с. 77).

Функциональность. Под этим критерием мы понимаем осуществимость причисления протекающей в аудиовидеоматериале социальной деятельности к сферам, ситуациям и темам общения, которые отражены в Примерной основной общеобразовательной программе среднего общего образования (2016).

Продолжительность. В соответствии с рекомендациями исследователей в области методики преподавания иностранных языков относительно продолжительности речевого сообщения для 8-11 классов [Гальскова, 2009, с. 169], для аудиовидеоматериалов мы устанавливаем такую же нормативную продолжительность – до 3-5 минут.

Ситуативная вариативность. В данном случае при отборе аудиовидеоматериалов следует руководствоваться правилом множественности ситуаций – культурных локаций (дом, магазин, офис и т.д.), социальных ролей и статусов авторов и/или участников (бедные/богатые, школьник/работник/коллега/друг и т.д.).

Модусность семиотического содержания. Данный критерий предполагает отбор аудиовидеоматериалов соответственно представляемой ценности с точки зрения наличия семиотических единиц невербального характера, которые дополняют или видоизменяют содержание вербальных сигналов. При отборе аудиовидеоматериалов соответственно данному критерию педагогу рекомендуется ориентироваться на наличие в них коммуникативной уклончивости.

Социокогнитивная адекватность. Данный критерий выдвигает следующее условие для аудиовидеоматериалов – наличие демонстрации диалога или человека, являющегося субъектом получения исходящих кросс-модусных сигналов в форме монолога от другого субъекта, в совокупности с определенными средовыми сигналами контекстуализации. Также предполагается, что аудиовидеоматериал демонстрирует внесение изменений в среду, как материального, так и абстрактного характера, другими словами – в аудиовидеоматериале должны происходить генерация умозаключений и/или изменение физических параметров среды.

Интерсубъективность. Этот критерий предписывает, что семиотические единицы, используемые в процессе мультимодальной коммуникации, должны носить интерсубъективный характер, т.е. *входить в консенсуальную область пользователей целевого (английского) языка*, а значит быть потенциально воспринимаемыми и понимаемыми пользователями английского языка. Отсюда, соответственно, ценность данных кросс-модусных взаимозависимостей для интериоризации обучающимися вне базового континуума (среды целевого языка). Интерсубъективный характер кросс-модусного опыта проверяется по его наличию в моно- и мультимодальных словарях, базах данных или корпусах, а также в актуальных исследованиях авторов-пользователей целевого языка.

Результаты отбора аудиовидеоматериалов. Для нужд исследования нами было получено разрешение на использование аудиовидеоматериалов из базы данных «RISC Video Database – Relational Inference in Social Cognition» лаборатории нейропрагматики и эмоций (Neuropragmatics and Emotion Lab), принадлежащей McGill University, которые были взяты за основу для разработки интерактивных аудиовизуальных упражнений.

Англоязычная база RISC представляет собой собрание из 600 коротких аудиовидеоматериалов, имитирующих ситуации социального взаимодействия между двумя людьми. Данные аудиовидеоматериалы транслируют ситуации мультимодальной коммуникации, в которых пользователи английского языка применяют стратегию коммуникативной уклончивости [Rothermich, 2015].

Степень аутентичности аудиовидеоматериалов RISC рассчитывалась таким образом: а) критерий C_1 (демонстрация среды) = 4 (аудиовидеоматериалы транслируют нейтральную среду – зрительные сигналы контекстуализации не несут специфических для базового континуума сигналов), б) критерий K_2 (фонетическое наполнение) = 10, в) критерий K_3 (интеракция) = 10, г) критерий K_4 (мультимодальность) = 10, д) критерий A_1 (социализация авторов/участников) = 10 (участники аудиовидеоматериалов являются пользователями целевого языка).

Для определения показателя критерия K_1 (лексико-грамматическое оформление) мы провели анализ языкового материала. В процессе просмотра всех аудиовидеоматериалов указанной базы был составлен корпус вербальных семиотических единиц, доступных для слуховой рецепции. В процессе составления корпуса мы исключили из текстового файла все повторяющиеся единицы вербального языка. Полученный словесный корпус в виде текста был скопирован и вставлен в поле для анализа на электронном ресурсе Oxford Text Checker (URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/text-checker/>)

По результатам автоматического анализа материала на предмет соотнесенности с уровнями владения языком по Общеввропейской шкале уровней владения иностранным языком получены следующие показатели (см. рисунок 4).

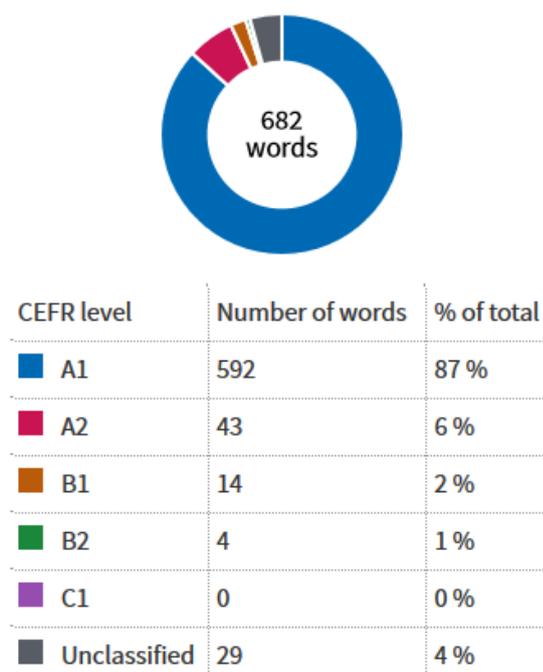


Рисунок 4. Результаты анализа словесного содержания отобранных аудиовидеоматериалов

Как показано на рисунке 4 (с. 80), в составленном корпусе вербального языкового материала, фигурирующего во всех материалах данной базы, 93% лексики (635 слов из 682) соответствуют лексическому пласту А1-А2, 3% (18 слов) – лексическому пласту В1-В2. 29 слов (4% от общего числа) составляют нераспределенные слова, которые, тем не менее, можно позиционировать как допустимую статистическую погрешность анализа (где 5% – порог статистической значимости). Отсюда следует, что по критерию K_1 (лексико-грамматическая наполняемость) данные материалы соответствуют показателю +В1-В2 (-С1–С2), значит значение критерия – «5».

После того, как все необходимые значения определены, рассчитаем степень аутентичности аудиовидеоматериалов базы RISC по формуле среднего арифметического взвешенного (см. рисунок 5).

$$A_{и} = \frac{4 \cdot 5 + 10 \cdot 8 + 10 \cdot 4 + 10 \cdot 9 + 10 \cdot 10 + 10 \cdot 5}{5 + 8 + 4 + 9 + 10 + 5} = 9,26$$

Рисунок 5. Вычисление степени аутентичности аудиовидеоматериалов базы RISC

Расчеты показывают, что аудиовидеоматериалы базы RISC обладают высокой степенью аутентичности ($6,2 < 9,26 < 10$, где 6,2 – минимальный возможный порог аутентичности (среднее между минимальным показателем (2,41) и максимальным (10)), и соответствуют критерию аутентичности.

Функциональность аудиовидеоматериалов оценивается через возможность привязать демонстрируемую социальную деятельность к методическим категориям средового и культурного характера. По результатам анализа все аудиовидеоматериалы базы RISC удалось классифицировать по темам, изложенным в Примерной основной общеобразовательной программе среднего общего образования (2016).

Аудиовидеоматериалы проверены на соответствие критериям продолжительности, ситуативной вариативности, модусности семиотического содержания и социокогнитивной адекватности:

- по *продолжительности* каждый из аудиовидеоматериалов не превышает 20 секунд, что находится в рамках указанного лимита;
- несмотря на то, что в аудиовидеоматериалах видеоряд не содержит сигналы о положении материальной среды относительно базового континуума, аудиовидеоматериалы соответствуют критерию *ситуативной вариативности* – по множественности локаций культурного порядка (дом, офис) и социальных ролей (друзья, люди в отношениях, коллеги, начальник и подчиненный);
- в соответствии с критерием *модусности семиотического содержания* в аудиовидеоматериалах демонстрируется мультимодальная коммуникация. Из всего набора аудиовидеоматериалов 256 единиц содержат действия с коммуникативной уклончивостью;
- аудиовидеоматериалы соответствуют критерию *социокогнитивной адекватности*, поскольку демонстрируют диалоги и внесение минимальных изменений в среду;
- данная база прошла проверку на валидность, что говорит о следующем: во-первых, демонстрируемые в них социальные действия, основанные на взаимозависимости телесных невербальных и вербального модуса коммуникации, действительно практикуются в базовом континууме (среде целевого языка), во-вторых – пользователи («носители») языка владеют умениями понимания данных действий мультимодального характера. Данные положения позволяют сделать заключение, что аудиовидеоматериалы базы RISC содержат в себе примеры достоверного отражения коммуникативного взаимодействия «носителей языка» в условиях мультимодальной коммуникации. Отсюда мы можем заключить, что они соответствуют критерию *интерсубъективности*.

Из результатов анализа аудиовидеоматериалов следует, что они соответствуют всем обозначенным критериям, их использование методически целесообразно. Помимо отобранных 256 аудиовидеоматериалов с дополняющими и

видоизменяющими единицами невербального языка, содержащих *маркированные* социальные действия (с наличием коммуникативной уклончивости), в содержание включены дополнительные 240 аудиовидеоматериалов с *немаркированными* социальными действиями.

В таблице 2.5 представлены *темы и ситуации*, уточненные нами в соответствии с: а) ФГОС СОО 2-го поколения (2012) с внесенными в него изменениями (2015), б) Примерной основной общеобразовательной программой среднего общего образования (2016), с) отобранными аутентичными аудиовидеоматериалами. Темы и ситуации условно распределены по сферам общения.

Таблица 2.5

Распределение содержащихся в аудиовидеоматериалах тем по сферам общения.

<i>Сферы</i>	<i>Социально-бытовая</i>	<i>Социально-культурная</i>	<i>Учебно-трудовая</i>
<i>Темы</i>	<ul style="list-style-type: none"> • здоровый образ жизни и забота о здоровье • межличностные отношения с друзьями, в семье 	<ul style="list-style-type: none"> • досуг молодежи • условия проживания в городской местности 	<ul style="list-style-type: none"> • современный мир профессий • межличностные отношения со знакомыми
<i>Ситуации</i>	<ul style="list-style-type: none"> • запрашивание мнения • предложение попробовать сделать что-либо • построение планов на будущее • просьба предоставить что-либо 	<ul style="list-style-type: none"> • покупка билетов • бронирование • оценивание культурных мероприятий 	<ul style="list-style-type: none"> • обсуждение выполняемых обязанностей • характеристика сотрудников

Наконец, в *личностный субкомпонент* включены мотивы и замыслы мультимодальных действий, совершаемых в ситуациях, которые транслируются или имитируются через отобранные аудиовидеоматериалы. Следует отметить, что

цели и намерения в традиционном членении предметного компонента содержания обучения соответствуют замыслам в рамках данного исследования, поскольку содержание тех и других отвечает на вопрос «для чего совершается социальное действие?». К данному субкомпоненту мы также причисляем мотивы социальных действий, содержание которых отвечает на вопрос «из-за чего совершается то или иное действие?».

В условиях мультимодальной коммуникации мотивы определяются по внешним факторам, доступным через непосредственное мультимодальное восприятие семиотически значимых модусов. Участники межкультурной коммуникации в данном случае ориентируются на следующие сигналы: а) непосредственные семиотические телесные действия с культурными артефактами и средой, воспринимаемые при просмотре аудиовидеоматериала, б) семиотические дейктические сигналы произошедшего в ситуациях до или после непосредственно воспринимаемых ситуаций.

Итак, дополненное и уточненное содержание обучения лежит в основе технологии обучения старшеклассников аудированию англоязычной речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации, процессуальную сторону которой мы рассматриваем в следующем параграфе.

2.2. Технология обучения старшекласников аудированию англоязычной речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации

Все полученные ранее результаты исследования находят свое отражение в технологии обучения старшекласников аудированию англоязычной речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации. Представим процесс обучения в виде схемы (см. рисунок 6, с. 86).

В целевом блоке данной схемы отображена **цель** – формирование/совершенствование навыков и развитие умений аудирования в условиях мультимодальной коммуникации у старшекласников.

В *теоретическом блоке* схемы отражены подходы и принципы, регулирующие процесс обучения старшекласников аудированию англоязычной речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации.

Подход к обучению как одна из методических категорий традиционно трактуется в соответствии с воззрениями И. Л. Бим как «общая исходная концептуальная позиция», играющая роль отправной точки для направления движения исследования и формирования его положений [Бим, 1988, с. 6].

Личностно-деятельностный подход (Б. Г. Ананьев, И. Л. Бим, Л. С. Выготский, И. А. Зимняя, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн) обуславливает учет индивидуальных характеристик учащихся – различия в их эмоциональном и когнитивном социальном опыте; регламентирует дальнейшее развитие их психических функций, познавательных процессов, развития рецептивных умений в целом. Данный подход также определяет соответствие методических решений (методов, упражнений) способностям и интеллекту учащихся данной возрастной группы.

Коммуникативный подход/метод (И. Л. Бим/Е. И. Пассов) обуславливает построение процесса обучения аудированию в условиях мультимодальной коммуникации по подобию процесса мультимодальной межкультурной коммуникации с позиции реципиента мультимодальных действий пользователей английского языка.

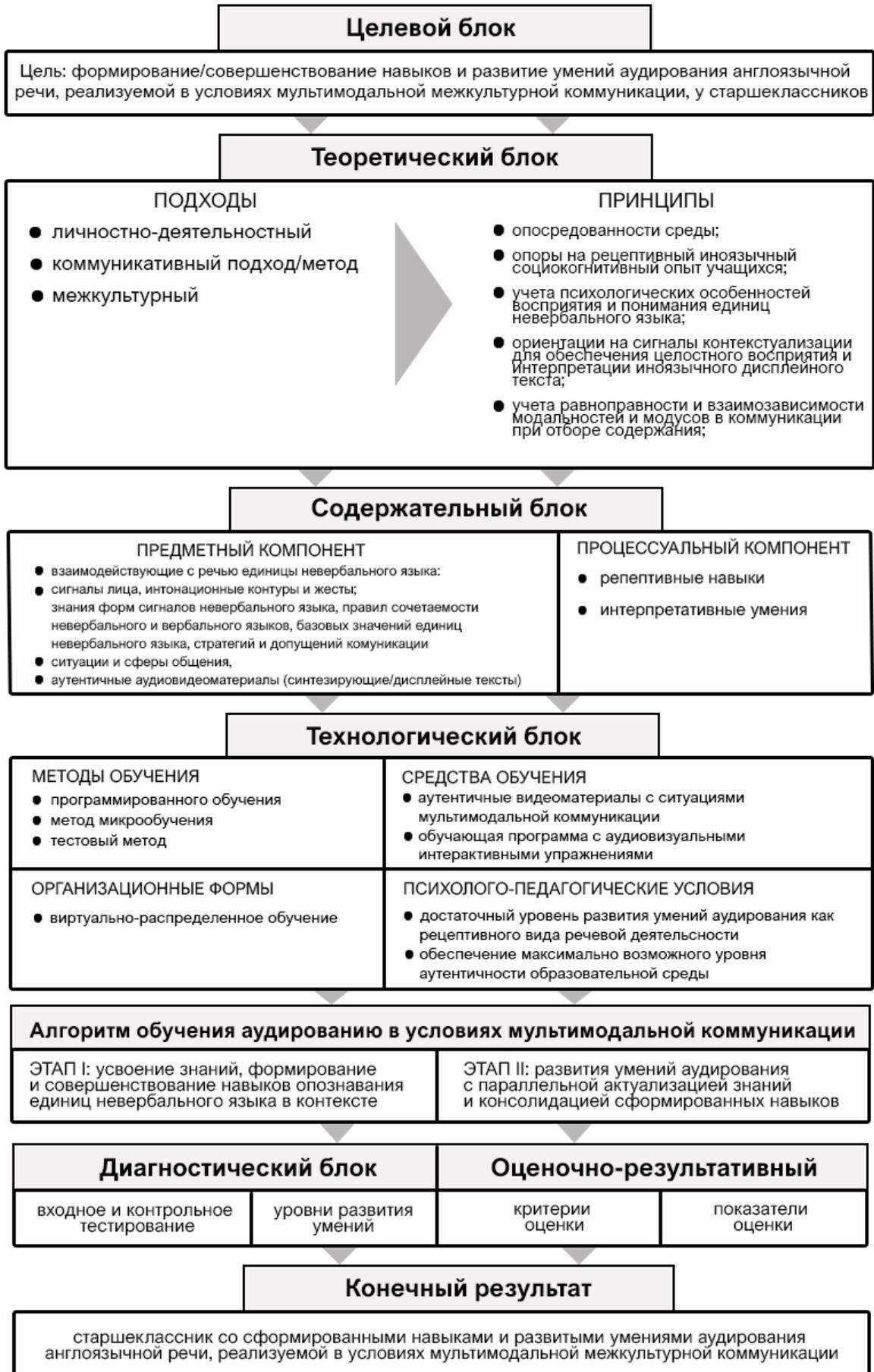


Рисунок 6. Схема процесса обучения аудированию в условиях мультимодальной коммуникации

Подход определяет речевую (мультимодальную) направленность процесса обучения аудированию речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации. Содержание обучения ситуативно, аутентично (относительно цели обучения) и функционально, в то время как разрабатываемые для обучения аудиовизуальные интерактивные упражнения ориентированы на имитацию реальной мультимодальной коммуникации с позиции адресата.

В соответствии с *межкультурным подходом* (Н. И. Алмазова, А. Л. Бердичевский, Н. Д. Гальскова, Г. В. Елизарова, Е. Г. Тарева, С. Г. Тер-Минасова, В. П. Фурманова, Н. В. Языкова) процесс обучения старшеклассников аудированию англоязычной речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации, выстраивается на навыках и умениях интерпретации вербально-невербальных действий пользователей английского языка в условиях мультимодальной межкультурной коммуникации. Успешность интерпретации базируется на сопоставлении результатов рецепции с личным опытом социализации в родной культуре.

Эти навыки и умения призваны внести вклад в осуществление главной цели межкультурного обучения иностранному языку – достижения взаимопонимания и успешного межкультурного общения старшеклассников в целом [Языкова, 2018]. В частности, процесс обучения старшеклассников аудированию англоязычной речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации, предполагает: 1) осознание и понимание старшеклассниками допущений и ограничений англоязычной мультимодальной коммуникации и приобщение к ним через переоценку фактов родной культуры и их интеграцию в имеющейся у старшеклассников системе установок; 2) формирование/совершенствование навыков и развитие умений аудиовизуальной деятельности, позволяющих обеспечить понимание мультимодальных действий пользователей английского языка. Все это определяет успешную адаптацию старшеклассников к роли адресатов мультимодальных сообщений в мультимодальном межкультурном общении с пользователями английского языка по всему миру и позволяет минимизировать риски развития конфликтных ситуаций.

Подходы определили систему частнометодических принципов, регулирующих процесс обучения старшекласников аудированию англоязычной речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации. В авторской технологии основополагающими принципами являются:

1. *Принцип опосредованности среды* (Ю. С. Мануйлов). Данный принцип средового подхода определяет логику построения обучающей среды как системы взаимодействия старшекласников с ситуациями англоязычной мультимодальной коммуникации из базовой среды целевого языка через моделирование последней. Данное моделирование обеспечивается аутентичными аудиовидеоматериалами через цифровую образовательную среду, которая служит средством опосредования деятельности старшекласников [Рубцова, 2019а, с. 120; Рубцова, 2019б] в образовательной материальной среде с помощью моделируемой через цифровые технологии среды целевого языка [Горбачева, 2021]. В этих условиях учащиеся играют роль наблюдателей, «встраиваясь» в моделируемую среду – электронную оболочку, в которую помещается реальный мир пользователя («носителя») изучаемого языка. Реальный мир упорядочивается в обучающих целях в виде виртуальной языковой среды обучения [Гуторова, 2020, с. 185].

2. *Принцип опоры на рецептивный иноязычный социокогнитивный опыт учащихся*. Данный принцип регламентирует осуществление обучения аудированию в условиях мультимодальной коммуникации на основе уже сформированных коммуникативно-речевых умений аудирования как вида речевой деятельности с опорой на ранее сформированные слухо-произносительные и ритмико-интонационные навыки, достаточное развитие высших психических (когнитивных) функций и опыт языкового взаимодействия (иными словами, опыт приобретения лексических и грамматических знаний). Это позволяет обеспечить беспрепятственное понимание значения и смысла действий вербального (словесного) характера.

3. *Принцип учета психологических особенностей восприятия и понимания единиц невербального языка*. Несмотря на то, что невербальные единицы могут формулироваться или описываться вербально, восприятие и описание вербальных

эквивалентов невербальных единиц не входит в задачи данного исследования. В разрабатываемой технологии предусматривается обеспечение условий для формирования навыков узнавания, опознания и понимания невербальных единиц через актуализацию или формирование «базовых концептов» невербальных единиц в процессе взаимодействия с моделируемой средой. Следование этому принципу призвано обеспечить высокую скорость и точность восприятия и понимания старшеклассниками ситуаций мультимодальной коммуникации, исключая необходимость в описательной интерпретации невербальных единиц.

4. Принцип ориентации на сигналы контекстуализации для обеспечения целостного восприятия и интерпретации иноязычного дисплейного текста. Успешность процесса обучения аудированию в условиях мультимодальной коммуникации зиждется на ориентировании старшеклассников на успешное опознание и интерпретацию сигналов контекстуализации – невербальных телесных модусов (невербальных сигналов). Фокус на восприятие и понимание жестов, просодии и сигналов лица является ключевым фактором успеха достижения мотивированного понимания, что диктуется логикой взаимодействия модусов в коммуникации – видоизменению подвергаются вербальные сигналы под влиянием невербальных.

5. Принцип учета равноправности и взаимозависимости модальностей и модусов в коммуникации при отборе содержания. Несмотря на то, что при обучении аудиовизуальной деятельности ведущим процессом восприятия является слуховая рецепция, а объектом восприятия – вербальный язык, содержание обучения пополнено невербальным языком на паритетных началах. Далее, поскольку применение стратегии коммуникативной уклончивости в мультимодальной коммуникации базируется на взаимозависимости сигналов вербального и невербального языков (модусов коммуникации), для успешного аудирования речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации, содержание обучения дополнено мотивами и замыслами мультимодальных действий и грамматикой мультимодальных взаимодействий.

В *содержательном блоке* схемы отражены предметный и процессуальный аспекты содержания обучения старшекласников аудированию англоязычной речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации (по Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез). В *технологическом блоке* представлены методы, средства обучения, организационные формы и психолого-педагогические условия, способствующие реализации принципов обучения старшекласников аудированию англоязычной речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации.

Под методом в методике обучения иностранным языкам понимают: 1) систему функционально взаимообусловленных приёмов, служащих определенной цели [Щепилова, 2019], 2) «путь и способ достижения определённой цели в преподавании и учении» [Бим, 1988], 3) «совокупность способов и приёмов совместной согласованной деятельности учителя и учащихся и учащихся между собой» [Гальскова, 2004]. Данные представления иллюстрируют метод в его широком понимании. Здесь же метод используется в его узком смысле – как прием или способ обучения, направленный на решение конкретной учебной задачи [Скрипникова, 2017, с. 111].

В качестве основных методов (в их узком смысле) были отобраны:

1. *Метод микрообучения*. Применение данного метода выражается в построении процесса обучения на базе «целенаправленной и систематической отработки отдельных умений и навыков как компонентов компетенции определенного вида» [Современные образовательные технологии..., 2010, с. 103-104]. Среди преимуществ данного метода исследователи отмечают: а) быстрый результат в режиме реального времени, б) обеспечение мгновенной обратной связи, в) возможность применения элементов геймификации для активизации познавательной функции и г) поддержание эмпирического обучения [Краснова, 2021].

Согласно сущностным характеристикам метода, развитие тех или иных умений аудирования речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации, предполагается строить на базе «микроситуаций», основу которых составляют фрагменты аутентичных аудиовидеоматериалов. Данные

микроситуации, или «микроконтент», должны быть гибкими, самодостаточными, автономными и мультиформатными, строиться на приемах визуализации и, насколько это возможно, необычной подачи контента [Власова, 2021]. Выбор данного метода также обоснован тем, что модули микроконтента, как встраиваемые в общую стратегию обучения элементы, «могут быть использованы на любом этапе, как в качестве самостоятельных элементов, так и элементов, которые дополняют основное обучение» [Власова, 2021].

2. *Метод программированного обучения (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина, В. П. Беспалько, Л. Н. Ланда)*. Метод программированного обучения построен на общей теории управления и теории поэтапного формирования умственных действий. Использование данного метода предполагает поэтапное (пошаговое) управление процессом обучения на основе построения программы изменений в психическую деятельность обучающихся [Талызина, 1969].

Поэтапное обучение аудированию англоязычной речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации, предполагает переход из внешней деятельности во внутреннюю (психологическую) [Гальперин, 1998] через выполнение развернутых материализованных действий (действий с явлениями мультимодальной коммуникации, представленными не в виде реальных объектов, а их репрезентаций), постепенное сокращение и обобщение действий, и, наконец, освоение действий (развитие умений), которые строятся из сочетания предыдущих освоенных действий.

Управление процессом обучения аудированию в условиях мультимодальной коммуникации предполагается обеспечить при помощи *обучающей программы*, которая делает невозможным уклонение обучающегося от выполнения нужных операций [Ланда, 1975, с. 60]. Работа программы как цифровой формы технологии предполагает соблюдение принципов спиралевидной прогрессии¹⁴ и опоры на коммуникативный иноязычный опыт старшеклассников.

¹⁴ В отличие от линейной прогрессии, спиралевидная прогрессия предполагает постоянную актуализацию («обогащение, совершенствование, детализацию» [Щепилова, 2009]) общего представления о явлении и базовых навыков оперирования данным явлением, сформированных на предыдущем этапе усвоения материала относительно следующего.

3. *Тестовый метод.* Данный метод применяется для обеспечения объективной диагностики уровня иноязычного рецептивного опыта и контроля качества обучения старшекласников аудированию в условиях мультимодальной коммуникации. Данный метод также применяется при разработке некоторых аудиовизуальных упражнений. В соответствии с базовыми положениями тестологии, тесты, разрабатываемые для обеспечения процесса обучения старшекласников аудированию речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации, должны обладать: а) валидностью, б) надежностью, с) дискриминативностью результатов участников тестирования.

Ключевыми средствами обучения являются аутентичные аудиовидеоматериалы варьируемой длительности, ситуативно-тематическая направленность которых регулируется положениями ФГОС СОО 2-го поколения (2012) с внесенными в него изменениями (2015). Аутентичные аудиовидеоматериалы с точки зрения их содержания выступают в качестве материалов для разработки аудиовизуальных интерактивных упражнений.

Основной *организационной формой процесса* обучения в рамках методики является *виртуально-распределенное обучение* [Маленкова, 2006]. Данная форма предполагает совмещение очной и заочной форм, а также динамичное варьирование фронтальной, групповой и индивидуальной форм организации деятельности учащихся. Суть выбранной формы организации образовательного процесса состоит в следующем: выделяются классно-урочные блоки, в условиях которых старшекласники обучаются аудированию англоязычной речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации, внутри образовательной среды класса. Эти блоки интегрируются с виртуальными блоками, созданными при помощи информационных компьютерных технологий. Виртуальный блок предполагает усваивание материала в групповой или индивидуальной форме, при этом процесс обязательно включает элементы регулирующего воздействия со стороны учителя в тех случаях, когда процесс программированного обучения отходит от заданного хода.

Последним компонентом технологического блока являются *психолого-педагогические условия* процесса обучения старшекласников аудированию англоязычной речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации. Роль психолого-педагогических условий – «способствование организации мер педагогического взаимодействия для преобразования определенных характеристик» [Низамова, 2019, с. 625]. В разработанной технологии ключевыми условиями являются:

а) *соответствие сформированности навыков и развитости умений аудирования звучащей речи как слуховой деятельности требуемому уровню обучения*. Предполагается, что обучение старшекласников аудированию речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации, базируется на достаточном опыте аудирования звучащей речи во избежание препятствий, создаваемых непониманием вербальных высказываний (Н. В. Елухина). Таким образом, учащийся должен обладать соответствующим этапу обучения уровнем сформированности психологических механизмов аудирования (аудитивных навыков) и развитости умений понимания речевых (вербальных) актов.

б) *поддержание степени аутентичности образовательной дочерней среды до максимально возможной в указанных условиях*. Данное условие регулируется методическими представлениями о континууме аутентичности. В соответствии с ними моделирование среды «носителей языка» (пользователей языка) в условиях образовательной среды не обуславливается исключительно внедрением аутентичных аудиовидеоматериалов в образовательный процесс. Последний должен также строиться на поддержании аутентичности через другие модусы.

Виды контроля представлены в схеме *диагностическим и оценочно-результативным блоками*. Включение диагностического блока обосновывается необходимостью соблюдения психолого-педагогического условия *соответствия сформированности навыков и развитости умений аудирования как слуховой деятельности исходному уровню обучения*, а также необходимостью выявления возможного наличия у старшекласников уже сформированных навыков и умений аудирования англоязычной речи, реализуемой в условиях мультимодальной

коммуникации, что требуется для последующего обеспечения валидности результатов проверки эффективности технологии.

Оценочно-результативный блок включает критерии и показатели оценки уровня развития умений аудирования англоязычной речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации.

Конечным результатом обучения аудированию англоязычной речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации на уровне среднего общего образования с применением аутентичных аудиовидеоматериалов, является старшеклассник с развитыми умениями аудирования в условиях мультимодальной коммуникации, готовый к результативному участию в мультимодальной межкультурной коммуникации на английском языке в роли адресата.

Разработка обучающей программы для реализации технологии в цифровой среде. Применение аутентичных аудиовидеоматериалов определяется постоянным сосредоточением внимания обучающегося на визуальных и аудиальных сигналах одновременно. Такое распределение внимания требует высокой концентрации, в условиях чего потенциальное переключение на другие стимулы может привести к рассеянному вниманию. Обращение к приемам обучения в статичной печатно-письменной форме может негативно сказаться на концентрации внимания обучающихся ввиду необходимости регулярного переключения фокуса зрительного восприятия с визуального сигнала аудиовидеоматериалов на упражнения печатного формата и обратно. Отсюда следует, что применяемые аудиовизуальные интерактивные упражнения должны функционировать *в границах одного объекта восприятия*, не требующего рассеивания зрительного внимания на физические источники разного порядка. Иными словами – необходимо обеспечить возможность *симультанного* взаимодействия с аудиовизуальным материалом и упражнениями к нему. С учетом этого решено построить технологию обучения старшеклассников аудированию англоязычной речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации, на базе метода программированного обучения.

Метод программированного обучения предполагает создание обучающей программы. Уточним, что в данном исследовании под *обучающей программой*

понимается *совокупность учебного материала, подача которого подчиняется определенному алгоритму, где каждое действие учащегося регулируется конечной системой простых правил перехода, ведущих к достижению цели обучения* [Беспалько, 1970, с. 100-101]. Программа обеспечивает пошаговое формирование/совершенствование навыков и развитие умений через пооперационное выполнение упражнений и пооперационный контроль за их выполняемостью [Ланда, 1975, с. 60], позволяя «структурировать дидактический материал и выполнять пошаговую оценку степени его усвоения» [Рахматова, 2019]. Данное решение направлено на обеспечение обозначенной симультанности работы с аутентичными аудиовидеоматериалами и упражнениями на их основе, поскольку расположение обеих единиц восприятия в рамках одного экрана не будет способствовать рассеиванию зрительного внимания.

Для разработки обучающей программы выбрана система управления обучением Moodle, которая позволяет создавать *интерактивные* аудиовизуальные упражнения, одновременно обеспечивая автономность элементов технологии. В соответствии с методикой составления обучающих программ, предложенной Н. Ф. Талызиной [Талызина, 1980], в разрабатываемой обучающей программе предусматриваются:

а) *проверка наличия предварительных знаний, навыков и умений, без сформированности и развитости которых реализовать обучение аудированию англоязычной речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации, будет невозможно.* В данном случае подразумевается, что у обучающихся уже развиты умения аудирования звучащей англоязычной речи в условиях мономодальной (слуховой) межкультурной коммуникации.

б) *обеспечение учебного мотива, что отражается во введении проблемы в обучающую программу.* В случае разрабатываемой технологии проблемный аспект уже включен в содержание обучения, поскольку коммуникативная уклончивость потенциально порождает ситуации конфликтов, которые необходимо опознать и предупредить.

в) *включение в программу «исходной формы представления объективного состава формируемой деятельности»* [Талызина, 1980, с. 19]. Данный аспект представляет собой включение схем ориентировочной основы действий через информационные кадры программы [Беспалько, 1970].

г) *определение требований к формируемой деятельности*. Для навыков этими требованиями являются степень «свернутости» [Талызина, 1980] и степень успешности (правильность), для умений – степень успешности (правильность) выявления подтекста, замысла и мотива действия с коммуникативной уклончивостью и степень неудачи выявления подтекста, замысла и мотива действий без коммуникативной уклончивости.

д) *ориентирование упражнений в обучающей программе только на формирование/совершенствование навыков и развитие умений аудирования англоязычной речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации*.

е) *определенное количество упражнений – каждый модуль микроконтента должен содержать не менее 8-10 упражнений* [Талызина, 1980].

ж) *обеспечение пооперационного контроля – LMS Moodle и дополнительные плагины позволяют соблюсти данное требование к построению программы*.

з) *регуляция процесса усвоения*. Регуляцию предполагается обеспечить созданием программы на основе разветвленного алгоритма, который подразумевает добавление побочных ветвей с дополнительными упражнениями в случае, если обучающийся прошел основную ветвь программы неуспешно. Помимо этого, в рамках виртуально-распределенного обучения предполагается включение в процесс педагога для регуляции ситуаций, которые не были предусмотрены в разработанной программе.

Место обучающей программы в тематическом планировании. Для внедрения технологии выбор этапа среднего общего образования, соответствующего 10-11 классам, объясняется тремя факторами.

Первый фактор – психолого-педагогический. Для успешной реализации технологии требуется, чтобы учащиеся имели достаточный уровень

коммуникативной компетенции, чтобы исключить необходимость дополнительного снятия грамматической и лексической вербальной рефлексии. Предполагается, что учащиеся свободно воспринимают и понимают ситуации, содержащие лексико-грамматический материал, соответствующий уровню А2-В1 по CEFR (2020), обладают опытом результативной слуховой рецепции англоязычной речи, что определяется сформированностью слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков, а также развитостью логического мышления.

Второй фактор – общеметодический. Необходимо соблюдение принципов системности и последовательности. По результатам анализа учебно-методического комплекса Spotlight (10 и 11 классы), который является наиболее распространенным комплексом для базового уровня среди отечественных школ, мы обнаружили, что УМК «Spotlight 11» содержит:

- ознакомительные упражнения по основам стилистики английского языка (Модуль 1 – вербальная ирония);
- ознакомительные упражнения по продуцированию значения посредством языка тела (Модуль 2);
- упражнения, подразумевающие обсуждение эмоциональных состояний людей (Модуль 2-4).

Поскольку вышеуказанные упражнения имеют связь с отобранным содержанием обучения, то внедрение технологии в 10-11 классах позволит соблюсти данные принципы.

Третий фактор – практическая целесообразность реализации технологии на данном уровне образования. Умения аудирования речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации, необходимы старшеклассникам для успешного построения своего речевого и неречевого поведения в ответ на мультимодальное поведение «носителей» (пользователей) иностранного (английского) языка. В данном случае также требуется снятие трудностей, связанных со знаниями в области стилистики английского языка через исключение научной терминологии.

Разрабатываемая технология на выбранном этапе обучения подлежит внедрению непосредственно в процесс обучения иностранному (английскому) языку в 10-11 классах с учетом действующих рабочих программ и календарно-тематического планирования образовательных учреждений среднего общего образования.

По предварительному планированию для реализации технологии обучения старшеклассников аудированию англоязычной речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации, потребуется *4 учебных часа + 1 учебный час на входное/контрольное тестирование*. Отметим, что указанное учебное время градуируется через реализацию шагов программы в этапы серии уроков за исключением времени на тесты, каждый из которых предлагается к выполнению в течение одного условного урока. Поскольку ознакомительный материал УМК Spotlight 11 (модуль 2-3) предусмотрен авторами для реализации в первом полугодии (октябрь-ноябрь по тематическому планированию), представляется предпочтительным внедрить комплекс упражнений *не ранее* указанного периода.

В таблице 2.6 (с. 99) представлена матрица обучающей программы. Сокращения «П», «С» и «Г» соответствуют перформативной, содержательной и грамматической группам знаний соответственно; аббревиатура «ИЛЖ» соответствует группе невербальных сигналов «интонация-лицевые сигналы-жесты», навыки опознания которых подлежат формированию. Цифровые обозначения на шагах 5-7 соответствуют условным обозначениям умений, представленных в таблице 2.2 (с. 71).

Из матрицы (см. таблица 2.6, с. 99) видно, что обучающая программа состоит из 8 шагов, а сам программируемый процесс обучения аудированию речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации, ориентирован на приобретение знаний, формирование/совершенствование навыков и развитие умений оперирования данными знаниями; указаны количество выделяемых на каждый шаг часов, типы упражнений, наличие тестов. Прокомментируем сведения, внесенные в матрицу. Здесь и далее под «шагом» мы будем понимать *некую совокупность упражнений и операций с ними*.

Матрица обучающей программы

Номер строки матрицы	Компоненты методики	Шаги в обучающей программе							
		1	2	3	4	5	6	7	8
1	Новые знания		Группы знаний «П» и «С»		Группа знаний «Г»				
2	Новые навыки		ИЛЖ 1-2	ИЛЖ 3	ИЛЖ 4				
3	Новые умения					I-III-V	II-IV-VI(A); II-IV-VI(B)		
4	Кол-во часов, выделяемых на шаг	0,5 ч.	2 ч.			2 ч.		0,5 ч.	
5	Типы упражнений		2А, 2Б, 2В	3А	4А	5А, 5Б			
6	Мониторинг	Входной тест							Контрольный тест

На 1-м и 8-м шагах программы используется входное и контрольное (итоговое) тестирование соответственно. Оба шага носят обязательный характер. Задания обоих тестов определяют уровень развитости умений аудирования речи, реализуемой в условиях англоязычной мультимодальной коммуникации. На проведение обоих тестов отводится по половине от учебного часа, предусмотренного нами для проведения мониторинга.

Шаг 2 предполагает формирование навыков группы ИЛЖ (1) и (2), в то время как шаг 3 направлен на формирование у учащихся навыков группы ИЛЖ (3). Оба шага опираются на знания перформативной («П») и содержательной («С») групп.

Шаг 4 посвящен формированию навыка ИЛЖ4, опирающемуся на знания грамматической группы («Г»). На пятом шаге учащимся предлагаются

упражнения, направленные на развитие когнитивных умений (I-III-V) базового уровня, где предполагается развить умение понимать подтекст кросс-модусного высказывания при влиянии одиночной невербальной единицы на содержимое вербального модуса. На 6 и 7 шаге предполагается работа с упражнениями, направленными на развитие умений II-IV-VI (А) и (В), в результате чего учащиеся смогут успешно понимать замысел (А)/ мотив (В) кросс-модусного высказывания при влиянии одиночной невербальной единицы на содержимое вербального модуса.

Важно также обратить внимание на то, что обучающая программа спланирована таким образом, чтобы при прохождении шагов 5-7 можно было обеспечить актуализацию сформированных, актуализированных и консолидированных навыков в процессе прохождения шагов 2-4.

Кадры программы и упражнения. Каждый шаг программы состоит из кадров – порций информации, удобных для непосредственной переработки [Беспалько 1970, с. 116]. По В. П. Беспалько, выделяются 4 типа кадров – информационный (И), операционный (О), кадр обратной связи (ОС) и контрольный кадр (К). Исходя из описательной характеристики «кадра» программы, предоставленной автором, мы находим уместным приравнять *совокупность кадров программы И-О-ОС* к упражнению.

Некая совокупность упражнений составляет *шаг программы*. Каждый шаг программы в рамках обучающей программы содержит *основную ветвь и побочную (или подпрограмму)* («побочная ветвь» – по [Беспалько, 1970]), передвижение по которым регулируется *степенью безошибочности* выполнения упражнений. Если учащийся не набирает проходной балл в процессе прохождения контрольных кадров основной ветви программы, ему предлагается пройти *побочную ветвь*, которая состоит из упражнений аналогичного характера с акцентом на нивелирование появившихся пробелов в процессе обучения аудированию речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации. *Проходной балл* для всех шагов устанавливается на границе 70% успешности. В таблице 2.7

проиллюстрировано, какие виды и типы упражнений предлагается использовать в рамках технологии.

Таблица 2.7

Используемые в обучающей программе типы и виды упражнений

<i>Шаг программы</i>	<i>2-й</i>	<i>3-й</i>	<i>4-й</i>	<i>5-й</i>	<i>6-й</i>	<i>7-й</i>
Фокус внимания	Рецептивно-семантические навыки	Рецептивно-сопоставительные навыки	Рецептивно-комбинаторные навыки	I, III, V	II – IV – VI (AB)	
Типы упражнения	условно-коммуникативные			подлинно-коммуникативные		
Виды упражнений	беспереводные – ситуативные – с направляющим применением вербального (английского) языка					

Основным инструментом разработки аудиовизуальных интерактивных упражнений выступил плагин H5P для LMS Moodle, лингводидактический потенциал которого как в обучении иноязычному аудированию, так и в обучении иностранным языкам в целом уже отмечался отечественными и зарубежными исследователями (Исмаилова 2020, Горохова 2021, Wicaksono 2021). Ниже опишем особенности разработанных интерактивных аудиовизуальных упражнений.

А. Упражнение 2А.

Цель: формирование рецептивно-семантических навыков.

Место в программе: шаг 2.

Инструменты разработки: «Тест» в LMS Moodle, плагин «OU multiple response».

Применяемый материал: отрывки аудиовидеоматериалов с сигналами лиц, вербальный модус отсутствует.

Алгоритм выполнения: посмотреть короткий отрывок из аутентичного аудиовидеоматериала, демонстрирующий только ключевой невербальный сигнал в динамике его развертывания. *После просмотра* – определить полярность сигнала (positive/negative/in-between). Опция «in-between» выбирается при отметке «positive» и «negative» одновременно.

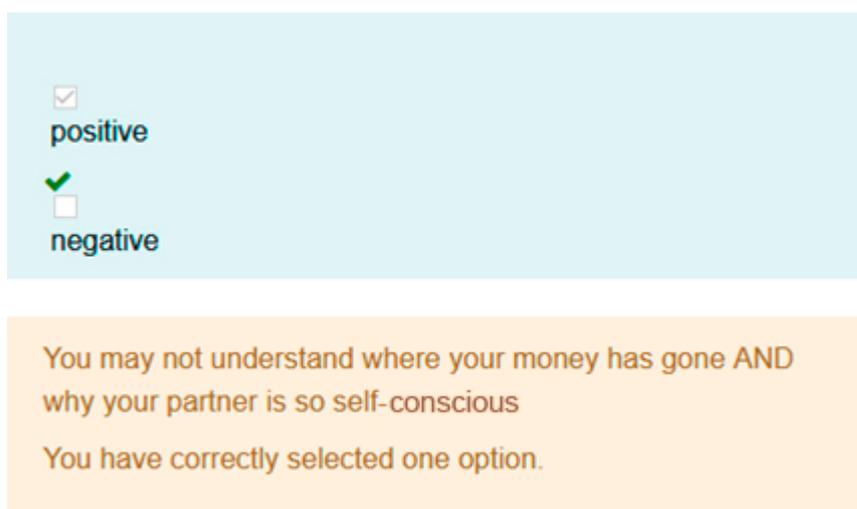


Рисунок 7. Сообщение о соответствии выполняемого действия заданному в упражнении с сигналом, который может иметь как положительный, так и отрицательный заряд

Комментарий:

1. Установка для данного упражнения: «When you *make your face* like that, you are:».

2. Если учащийся не смог опознать полярность предлагаемого стимула, то в кадре обратной связи появляется подсказка, служащая намеком на правильный ответ, но не называющая последний (см. рисунок 7). В случае неудачной попытки дается вторая попытка – открывается упражнение с аналогичным стимулом. Успешное прохождение аналогичного упражнения выступает как условие для перехода к следующим упражнениям. Автоматизация данного хода программы обеспечивается дополнительным плагином «Restriction by quiz question» (URL: https://moodle.org/plugins/availability_quizquestion).

Б. Упражнение 2Б.

Цель: формирование рецептивно-семантических навыков различения и узнавания сигналов невербального языка по их соответствию базовым эмоциональным значениям единиц невербального языка.

Место в программе: шаг 2.

Инструменты разработки: инструмент «Интерактивное видео» плагина H5P на базе HTML5 (распространяется бесплатно).

Применяемый материал: отрывки аудиовидеоматериалов с сигналами лиц, вербальный модус отсутствует.

Алгоритм выполнения: 1) просмотр аудиовидеоматериала; 2) выполнение задания в появившемся на аудиовидеоматериале окне, где требуется перетащить картинку-опору сигнала на то выражение лица на поле для перетаскивания, которое соответствует сигналу (см. рисунок 8); 3) выполнение заключительного задания – определение полярности сигнала. Данный этап строится на внутреннем инструменте «Подведение итогов», предлагаемом в инструменте «Интерактивное видео», благодаря которому предыдущий тип упражнения инкорпорируется в текущее упражнение.

Комментарий: упражнение имеет визуальную опору в виде картинок-скриншотов аудиовидеоматериалов с целевыми сигналами, а также вербальные опоры-подсказки в виде появляющихся при наведении на поля для перетаскивания надписей, которые могут называть эмоцию через вербальный эквивалент (например, «anger»).

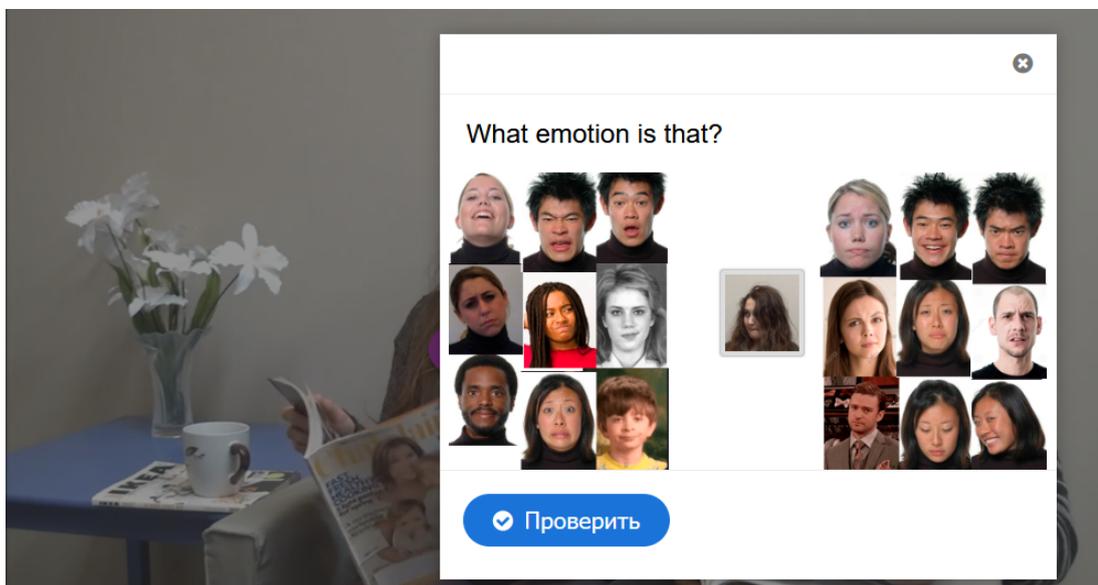


Рисунок 8. Интерактивное поле упражнения 2В

В. Упражнение 2В.

Цель: формирование рецептивно-семантических навыков опознания единиц лицевого модуса согласно их коммуникативной функции.

Место в программе: шаг 2.

Инструменты разработки: «Тест» в LMS Moodle, плагин «OU multiple response».

Применяемый материал: отрывки аудиовидеоматериалов с сигналами лиц, вербальный модус отсутствует.

Алгоритм выполнения: просмотр аудиовидеоматериала, за которым следует необходимость в выборе одного из трех вариантов ответов – защита себя/собеседника (соответствует лжи во благо), его поддержка (соответствует иронии) и нападение на него (соответствует сарказму).

Комментарий: с целью обеспечения визуализации мы определили символическую форму вариантов ответов, где «» соответствует функции защиты, «» – функции поддержки и «» – функции нападения. Стоит отметить, что разделение функции защиты себя и защиты собеседника в этих упражнениях не предусмотрено, поскольку для определения того или иного направления защиты необходим контекст, который в этих упражнениях отсутствует.

Г. Упражнение 3А.

Цель: формирование рецептивно-сопоставительных навыков.

Место в программе: шаг 3.

Инструменты разработки: инструмент «Интерактивное видео» плагина H5P на базе HTML5.

Применяемый материал: отрывки аудиовидеоматериалов с сигналами лиц, жестами и интонацией.

Алгоритм выполнения: 1) учащийся просматривается аудиовидеоматериал, созданный из нескольких отрывков аудиовидеоматериалов; 2) в появившемся на экране задании необходимо перенести два опорных скриншота стимулов на нужные поля, тем самым провести дифференциацию по полярности (см. рисунок 9, с. 105), функции и эмоциональным состояниям (для лиц).

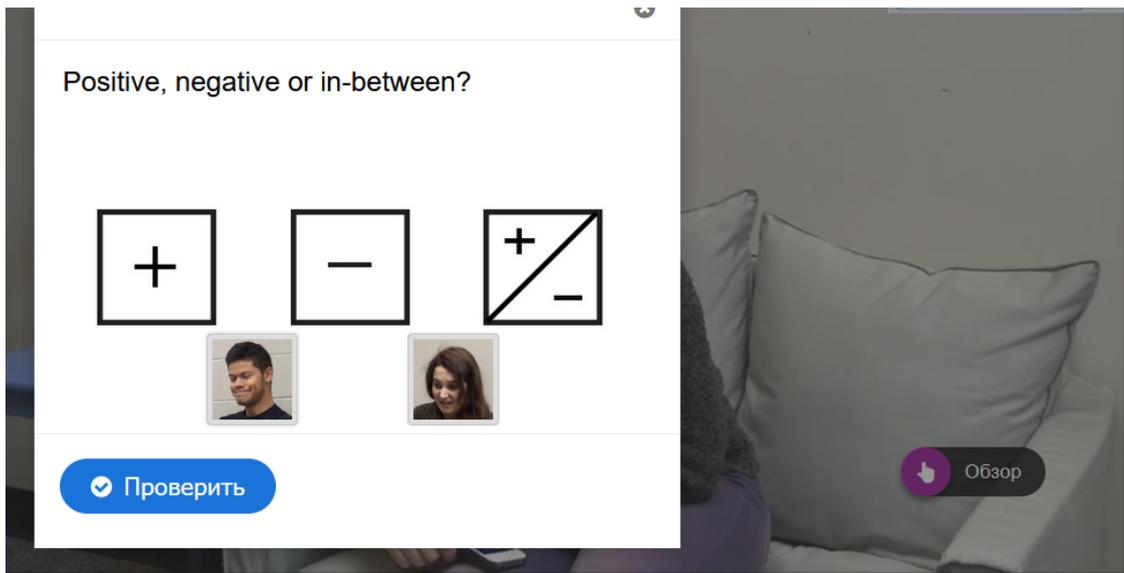


Рисунок 9. Интерактивное поле упражнения 3А

Комментарий:

1. При разработке упражнений необходимо следовать следующим принципам:
 - предъявления нескольких стимулов одновременно;
 - последовательного предъявления нескольких отрывков аудиовидеоматериалов, где каждый содержит по одному стимулу;
 - предъявления групп стимулов, отличающихся одним составляющим в образах-прототипах;
 - включения немаркированных контуров в группу интонационных контуров и жестов (например, действий с едой).
2. Для каждого упражнения отбираются пары стимулов или группы по три стимула в соответствии с указанными принципами. При помощи видеоредактора из аудиовидеоматериалов вырезаются необходимые отрывки и склеиваются друг за другом. Полученный файл с последовательно соединенными отрывками становится объектом восприятия обучающихся и предполагает накопительное восприятие, т.е. подразумевает активное задействование оперативной памяти для удерживания более одного стимула.

Д. Упражнение 4А.

Цель: формирование рецептивно-комбинаторных навыков опознания невербальных единиц в совокупности с их сочетаемостью с вербальными сигналами.

Место в программе: шаг 4.

Инструменты разработки: инструмент «Интерактивное видео» плагина H5P на базе HTML5, вид задания «Multiple choice» (задание 1 и 4) и «Drag and drop» (задание 2 и 3).

Применяемый материал: отрывки аудиовидеоматериалов с невербальными сигналами всех модусов, вербальный модус присутствует и ограничен репликой выполняющего кросс-модусное действие.

Алгоритм выполнения: 1) просмотр аудиовидеоматериала; 2) выполнение задания 1 на определение типа сигнала – face/gesture/intonation; 3) выполнение задания 2 «What function?», соответствующее упражнению 2В; 4) выполнение задания «What result?» (3), где предлагается выбрать, какой полярностью будет обладать мультимодальный ансамбль стимула (см. рисунок 10); 5) выполнение задания 4, проверяющего правильность опознания единицы вербального модуса (см. рисунок 11, с. 107).

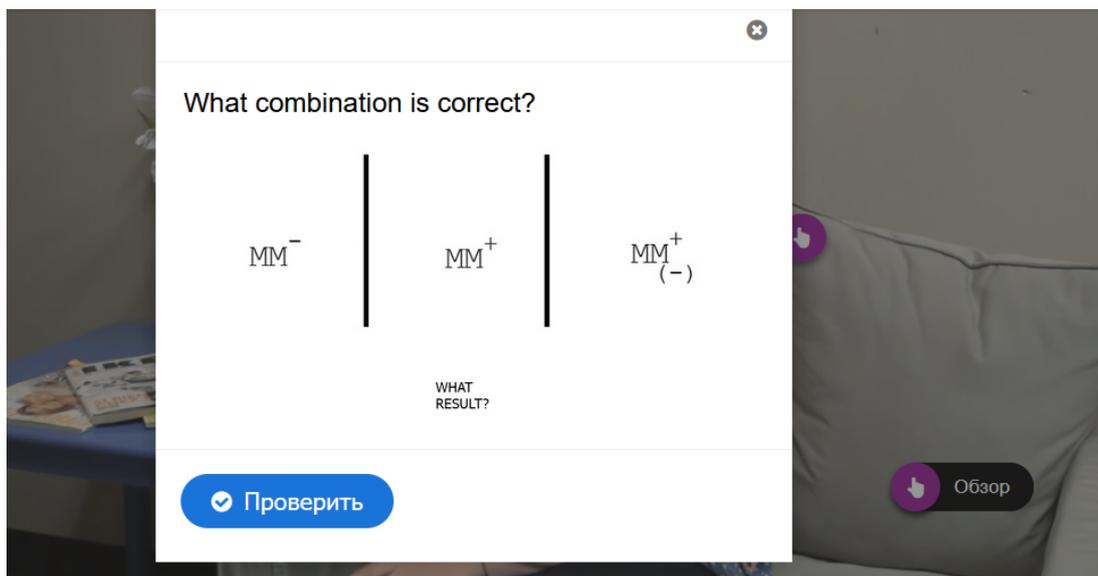


Рисунок 10. Интерактивное поле задания «What result?» упражнения 4А

Комментарий:

1. Поскольку упражнение состоит из нескольких заданий, то для описания таких упражнений мы считаем необходимым ввести рабочий термин «многошаговое упражнение», под которым мы понимаем упражнение, состоящее из нескольких последовательных шагов, связанных между собой единой целью, в

котором переход от каждому последующему шагу зависит от успешности выполнения предыдущего.

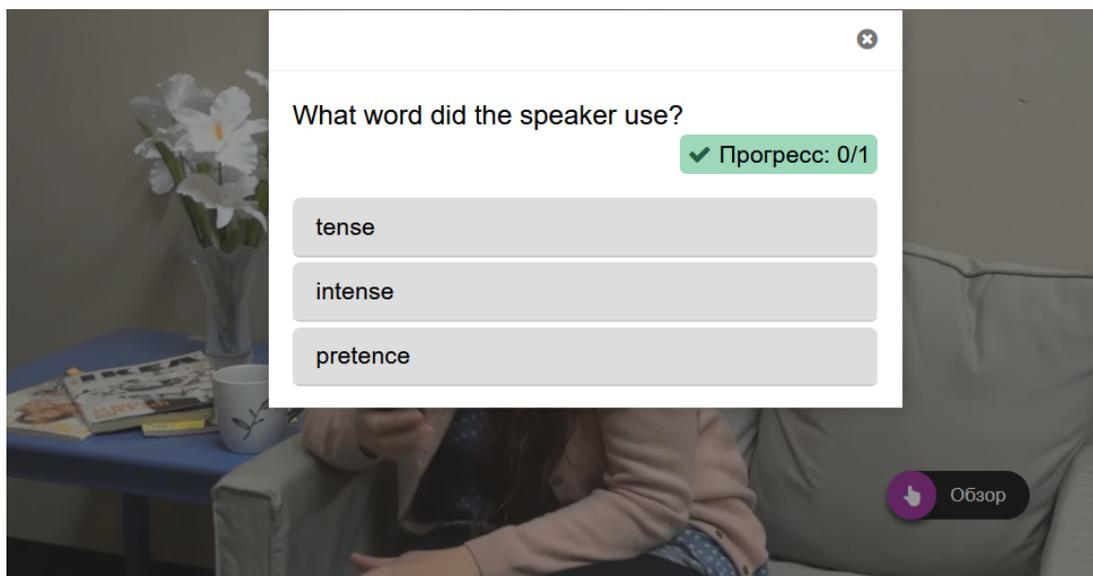


Рисунок 11. Задание 4 упражнения 4А

2. Шаг 1 разрабатывается при помощи инструмента «Multiple choice» и содержит задачу по определению сигнала контекстуализации. Данное задание выступает как индикатор добросовестности выполнения задания и указывает на сформированность навыка узнавания сигнала.

3. Шаги 2 и 3 разрабатываются на базе инструмента «Drag and drop» и предлагают определить функцию сигнала и общий результат влияния последнего соответственно. В шаге 2 в качестве полей для перемещения выступают уже знакомые учащимся символические репрезентации функций сигналов невербального языка. Целью шага является перенос изображения «What function?», которое является репрезентацией воспринятого в упражнении невербального сигнала контекстуализации, в необходимое поле, соответствующее функции воспринятого сигнала.

4. Шаг 3 следует аналогичному принципу, что и шаг 2, однако имеет другую цель и поля для перемещения. Целью шага является определение результата взаимодействия невербального и вербального модусов. В качестве поля для перемещения предлагаются визуальные репрезентации возможных результатов взаимодействия модусов (см. таблица 2.8, с. 108).

Условные обозначения упражнения 4А

Условное обозначение	Описание
MM ⁺	Отрицательное значение вербального модуса (verbal (-)) находится под влиянием положительного значения невербального модуса (non-verbal (+)), в результате получаем мультимодальный ансамбль положительного значения (= (+) для обеих сторон коммуникации. <i>Соответствует иронии.</i>
MM ⁻	Положительное значение вербального модуса (verbal (+)) находится под влиянием отрицательного значения невербального модуса (non-verbal (-)), в результате получаем мультимодальный ансамбль отрицательного значения для рецептивной стороны коммуникации (= (-)>). <i>Соответствует сарказму.</i>
MM ⁺ (-)	Положительное значение вербального модуса (verbal (+)) находится под влиянием отрицательного значения невербального модуса (non-verbal (-)), в результате получаем мультимодальный ансамбль положительного значения для рецептивной стороны коммуникации (= (+)>). То же кросс-модусное действие имеет отрицательное или нейтральное значение для продуктивной стороны коммуникации. <i>Соответствует лжи во благо.</i>

Е. Упражнение 5А.

Цель: развитие умений понимания подтекста мультимодального ансамбля.

Место в программе: шаг 5.

Инструменты разработки: «Тест» в LMS Moodle, плагин «OU multiple response», «Множественный выбор», «Перетащить на изображение».

Применяемый материал: отрывки аудиовидеоматериалов с сигналами всех модусов, вербальный модус присутствует и содержит реплики: 1) мотивирующую выполнение кросс-модусного действия и 2) содержащую это кросс-модусное действие.

Алгоритм выполнения упражнения 5А: 1) просмотр аудиовидеоматериала, 2) выполнение задания на определение подтекста, 3) выполнение задания на проверку правильности опознания сигнала контекстуализации (невербального сигнала, изменяющего содержание вербального).

Комментарий:

1. Для указанной выше цели разработаны многошаговые интерактивные упражнения, состоящие из двух шагов – шаг 1 представляет собой собственно задание, направленное на проверку достижения понимания коммуникативного акта через интерпретацию мультимодального ансамбля. Шаг 2 предусмотрен для снижения вероятности угадывания и представляет собой задание, которое проверяет правильность опознания сигнала контекстуализации, функции сигнала контекстуализации и/или результата кросс-модусного взаимодействия. Неудача в выполнении задания шага 2 нивелирует баллы, заработанные в результате выполнения задания шага 1, поскольку оценивается в «минус 100%» в соответствии с настройками оценивания LMS Moodle.

2. Для разработки интерактивных упражнений шага 1 используются такие типы вопросов как «OU multiple response» и «Множественный выбор». В качестве стимула в упражнениях задействованы отрывки из аудиовидеоматериала, транслирующие вопросно-ответную форму коммуникации. Задача учащегося – достичь понимания подтекста ответной фразы, если таковой имеется.

С целью обеспечения возможности определения факта достижения когнитивного или распредмечивающего уровня понимания в интерактивных упражнениях применяется вербальный язык. Упражнения шагов 5-7 обучающей программы созданы на базе плагина «Множественный выбор» элемента «Тест» и содержат варианты ответов, представляющие собой вербальные реплики-реакции. Грамотная формулировка реплик-реакций, исключая возможность предугадывания правильных ответов с помощью логических операций над репликами-стимулами, является необходимым условием надежности данных упражнений для развития у старшеклассников умений аудирования речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации.

Так как для разработки данных упражнений мы используем типы вопросов, требующие выбора одного или нескольких утверждений, соответствующих правильному пониманию подтекста отрывка, главной задачей построения такого рода упражнений является грамотная формулировка дистракторов и правильного

ответа соответственно, чтобы предупредить предугадывание на основе понимания типичных трансформаций, используемых в вербальном языке. Приведем пример разработки упражнения к аудиовидеоматериалу, содержащему сарказм (см. таблица 2.9).

Таблица 2.9

*Текстово-графическая репрезентация аудиовидеоматериала,
содержащего сарказм*

<i>Вербальный модус</i>	<i>Невербальные модусы</i>
- Did you <u>send</u> me that <u>email</u> (1)?	-
- Sure, <u>how could I forget?</u> (2) - *	 <p><i>Лицевой сигнал «отвращение» (3)</i></p>

Итак, для данных интерактивных упражнений составление четырех вариантов ответов – базовое условие, из них один вариант ответа – верный, три остальных – дистракторы (отвлекающие варианты ответов). Каждый из вариантов ответов предполагает собой гипотетически возможную вербальную альтернативу переданному, т.е. имеет коммуникативную направленность.

При вербальной формулировке дистракторов и правильного ответа следует руководствоваться следующими принципами:

а) исключить использование ключевых лексических единиц и единств, представленных в отрывке – “send an email”, “how could I forget”.

б) исключить использование близких к ключевым синонимичных лексических единиц и единств – например “I can’t have forgotten”, “write a message”.

в) исключить использование антонимов ключевых лексических единиц и единств – “send” – “get”, “receive”, “can’t forget” – “remember”, “keep in mind”.

г) ориентироваться на фонетические особенности обеспечения актуального членения предложения – “how could I¹ forget²?”, где интерпретация подтекстов двух

вариантов с разным расположением фразового ударения (1 или 2) будут отличаться друг от друга.

д) ориентироваться на ситуационно-контекстные связи с текстом вербального модуса – “send an email” в ситуации общения с руководителем можно интерпретировать для упражнения как “do your duty” или “carry out a task”.

е) согласно традиционным правилам тестологии, разрабатываемые варианты ответов должны быть 1) примерно одинакового объема, 2) не иметь расхождений в грамматическом формулировании (другими словами, необходимо формулировать все варианты ответов при помощи местоимения первого лица единственного числа и в рамках “The Present Tense”), 3) быть правдоподобными в той или иной степени.

В соответствии с данными принципам, проиллюстрируем процедуру разработки вариантов ответов (см. таблица 2.10, с. 109). Следует отметить, что правильный ответ, представленный в таблице, не является единственно подходящим – например, его можно сформулировать при помощи модальных глаголов “I *may* solve it”/“I *should* see to it”.

Помимо этого, рекомендуется варьировать грамматические паттерны ответов, чтобы учащемуся не удавалось развить навык распознавания типичных формулировок правильных ответов. Также очевидна необходимость вариации порядкового номера правильного ответа – в LMS Moodle данное условие можно автоматизировать, выбрав условие «Случайный порядок ответов» в настройках вопроса.

Таблица 2.10

Примеры формулировки равновероятных отвлекающих реплик (дистракторов) и правильной реплики для упражнения 5А

<i>Вид ответа</i>	<i>Формулировка</i>	<i>Пояснение</i>
Дистрактор 1	I have done the task	“send the email” > “do the task”
Дистрактор 2	I always do the job.	“send the email” > “do the job” + “I can’t have forgotten” (How could <i>I</i> forget?) > conscientious > <i>always</i> do the job
Дистрактор 3	I have good memory.	“Forgetting is not my trait” (How could I <i>forget</i> ?) > “good memory”

Правильный ответ	I have it on my to-do list.	Сигнал “disgust” (-) видоизменяет сигнал “How could I forget? (+) и говорит об отрицательном подтексте (The email hasn’t been sent) -> для поддержания принципа положительности в дистракторах, личного местоимения первого лица, подбираем положительный или нейтральный вариант с соответствующим местоимением
------------------	-----------------------------	--

Примерная установка для таких упражнений может выглядеть следующим образом: «What is the most suitable way to paraphrase her/him?», «What does he/she mean in other words?», которые также не должны служить подсказкой.

7. Упражнение 5Б.

Цель: развитие умений понимания замысла и мотива мультимодального ансамбля.

Место в программе: шаги 6-7.

Инструменты разработки: «Тест» в LMS Moodle, плагин «OU multiple response», «Множественный выбор», «Перетащить на изображение».

Применяемый материал: отрывки аудиовидеоматериалов с сигналами всех модусов, вербальный модус присутствует и содержит реплику, мотивирующую выполнение кросс-модусного действия и реплику, содержащую это кросс-модусное действие.

Алгоритм выполнения: 1) просмотр аудиовидеоматериала, 2) выполнение задания на определение замысла/мотива, 3) выполнение задания на проверку правильности опознания сигнала контекстуализации.

Алгоритм разработки данной группы упражнений практически не отличается от алгоритма разработки предыдущей группы упражнений, однако требует соблюдения некоторых частных принципов. Требуется:

а) исключить любую форму прямого вербального названия (или синонимичного ему) функции невербальных сигналов и соответственно замысла мультимодального действия;

б) исключить любую форму прямого вербального названия эмоции (или синонимичного ему), которой соответствует тот или иной невербальный сигнал, а также типа ситуации, социальной роли участников, норм и правил, из чего строятся представления о мотиве социального действия.

в) в упражнениях на развитие умений понимания замысла ориентировать формулировку вариантов ответов (и проверку понимания соответственно) от продуцента к лицу-реципиенту.

г) в упражнениях на развитие умений понимания мотива необходимо ориентировать формулировку ответов (и проверку понимания соответственно) от лица-реципиента к продуценту.

Процедура формулировки вариантов ответов для упражнений на развитие умений понимания замысла выглядит следующим образом (см. таблица 2.11). Примерными формулировками заданий на понимание замысла могут быть следующие варианты: «What does he want to tell?», «What is his aim?».

Таблица 2.11

Примеры формулировки равновероятных отвлекающих реплик (дистракторов) и правильной реплики для упражнения 5Б (замысел).

<i>Вид ответа</i>	<i>Формулировка</i>	<i>Пояснение</i>
Дистрактор 1	to point out/highlight the results	Говорящий просто подтверждает свершившийся факт (отсутствие коммуникативной уклончивости)
Дистрактор 2	to highlight his own traits	Говорящий обращает внимание на качество его работы (отсутствие коммуникативной уклончивости)
Дистрактор 3	to stay friends with the person/ To have further (maintain) conversation	Говорящий говорит то, что от него хотят услышать, чтобы не потерять доверие коллеги (ложь во благо)
Правильный ответ	to tell about high expectations.	Говорящий «нападает» на собеседника, указывая на завышенные ожидания последнего (сарказм)

Далее проиллюстрируем процедуру формулировки вариантов ответов для упражнений на развитие умений понимания мотива (см. таблица 2.12, с. 114).

Считаем, что примерными формулировками заданий на понимание мотива уместно считать следующие варианты: «Why is he saying that?», «What makes him say that?».

Таблица 2.12

Примеры формулировки равновероятных отвлекающих реплик (дистракторов) и правильной реплики для упражнения 5Б (мотив).

<i>Вид ответа</i>	<i>Формулировка</i>	<i>Пояснение</i>
Дистрактор 1	because the information was requested	От говорящего ожидают ответ на запрос (отсутствие коммуникативной уклончивости) – ситуация в целом диктует это
Дистрактор 2	because there was no need to ask that	Говорящий считает, что ответ уже ожидаем и указывает на то, почему это так (отсутствие коммуникативной уклончивости)
Дистрактор 3	because he had to keep it professional/intimate/nice	Говорящий не выполнил задачу, говорит обратное, хотя считает себя социально виноватым – нарушение правил, коммуникативная уклончивость, избегание нежелательного конфликта ввиду социальных ролей
Правильный ответ	because there should be better conditions	Говорящий не выполнил задачу и не считает себя виноватым – нарушение правил, коммуникативная уклончивость, желание оправдаться и выставить вторую сторону в качестве врага

Обращаясь к таблицам 2.11 (с. 113) и 2.12, следует подчеркнуть, что формулировка вариантов ответов для упражнений в этой серии имеет вариации, но при прочих равных условиях формулировка вариантов ответов не может базироваться на оттенках значений лексических единиц. Наоборот, для данных упражнений мы рекомендуем ориентироваться на следующие положения:

- два дистрактора из четырех не должны содержать вербализированные формы замысла/мотива, связанные с коммуникативной уклончивостью, поскольку в качестве ловушек в группе упражнений должны использоваться отрывки из

аудиовидеоматериалов с мультимодальной коммуникацией *без коммуникативной уклончивости* для увеличения процента надежности показателей развитости умений. Наличие этих дистракторов позволит обеспечить «эффект обманутого ожидания» и проверить валидность обучающей программы и технологии в целом;

- один дистрактор и правильный ответ должны быть связаны с коммуникативной уклончивостью. Для правильного ответа, содержащего сарказм, таким дистрактором послужит ответ, связанный с ложью во благо и наоборот; для правильного ответа, содержащего иронию, возможно использование как сарказма, так и лжи во благо, однако следует уточнить, что эффективность такого дистрактора может быть ниже других;

- для упражнений на понимание замысла формулировка вариантов ответов должна быть направлена на вербализацию желаемых изменений в среде, в ситуации, в членах социальных групп и отношениях между социальными группами и правилах/нормах;

- для упражнений на понимание мотива формулировка вариантов ответов должна быть направлена на вербализацию возможных причин поведения, исходящих из предваряющих диалог изменений в среде.

Необходимо отметить, что упражнения 5А и 5Б содержат наводящие подсказки, которые активируются при выборе неправильного ответа.

Общий комментарий к упражнениям. Разработанная программа относится к дифференцированному разветвленному виду, что подразумевает углубление процесса обучения для отдельных обучающихся исходя из успешности/неуспешности выполнения упражнений. В частности, если после выполнения группы упражнений учащийся не набирает проходного балла, указывающего на успешность достижения понимания подтекста представленных ситуаций мультимодальной коммуникации, программа уводит обучающегося в подпрограмму, предлагая побочную ветвь с дополнительными упражнениями или шагами программы для восполнения пробелов. Для автоматизации разветвленного алгоритма применяется дополнительный плагин «Restriction by criteria score» (URL: https://moodle.org/plugins/availability_criteria_score).

2.3. Проверка эффективности технологии обучения старшекласников аудированию англоязычной речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации

Особенностью разработанной технологии обучения аудированию англоязычной речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации, является обучающая программа с комплексом интерактивных аудиовизуальных упражнений, алгоритмизирующая учебные действия старшекласников.

Для проверки эффективности разработанной технологии обучения аудированию англоязычной речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации, организован *методический эксперимент*.

По П. Б. Гурвичу «методический эксперимент» есть «организованная для решения методической проблемы совместная деятельность испытуемых и экспериментатора, неотъемлемыми признаками которой являются:

- 1) точная ограниченность во времени (начало и конец);
- 2) наличие предварительно сформулированных гипотез;
- 3) план и организационная структура, адекватные выдвинутым гипотезам;
- 4) возможность изолированного учета методического воздействия исследуемого фактора;

5) измерение исходного и заключительного состояния релевантных для проблемы исследования знаний, умений и навыков испытуемых по критериям, соответствующим специфике рассматриваемой проблемы и цели эксперимента» [Гурвич, 1980, с. 39-40].

В соответствии с классификацией экспериментов, представленной автором, данный организованный эксперимент следует отнести к третичному – на основе анализа базисных наук методики в рамках исследования разработано методическое решение проблемы обучения аудированию англоязычной речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации [Гурвич, 1980, с. 9-10].

Результаты анализа учебно-методических комплексов (УМК) показали наличие ограниченного числа упражнений на развитие умений восприятия на слух

и интерпретации коротких диалогов, где интонация влияет на понимание вербального языка. Выявленный объем обусловил потребность в вертикальном эксперименте, который проводится на зависимых (связанных) выборках [Гурвич, 1980, с. 29] и требует статистической обработки результатов для подтверждения валидности эксперимента.

Методический эксперимент включает в себя следующие условия [Цетлин, 2005, с. 119-120], или переменные величины [Ляховицкий, 2012, с. 6-7]:

1) неварьируемые:

а) изначальный уровень сформированности навыков и умений аудирования как рецептивной деятельности у испытуемых (на основании входного тестирования);

б) объем выборки;

в) совокупное количество часов на реализацию обучающей программы;

г) матрица обучающей программы как модели цифровой формы технологии обучения аудированию англоязычной речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации;

2) варьируемые:

а) синтезирующие/дисплейные тексты;

б) исходя из предыдущего – ситуации, темы, мотивы и замыслы мультимодальных действий;

в) доступность побочных ветвей обучающей программы как цифровой формы реализации разработанной технологии;

г) исходя из предыдущего – количество упражнений на каждом шаге.

Данное исследование характеризуется *открытостью* – по результатам эксперимента предполагается уточнение варьируемых условий разработанной технологии обучения аудированию англоязычной речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации, для последующего обеспечения более высокой результативности.

Экспериментальный период был условно разбит на 5 этапов:

1. Подготовительный этап – формулировка цели, задач, нулевой и альтернативной гипотез, выбор базы проведения эксперимента, разработка входного и контрольного тестирования.

2. Диагностирующий этап – проведение входного тестирования с целью отбора обучающихся, имеющих необходимый уровень сформированности навыков и умений аудирования звуковой речи как вида слуховой деятельности.

3. Формирующий этап – непосредственно проведение методического эксперимента с целью принятия или отклонения нулевой гипотезы.

4. Констатирующий этап – реализация контрольного тестирования, количественная оценка достоверности сдвига значений исследуемых признаков.

5. Этап качественной интерпретации результатов методического эксперимента.

Подготовительный этап. Перед проведением методического эксперимента была сформулирована его программа.

Цель методического эксперимента – проверка результативности технологии обучения аудированию англоязычной речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации.

Поставленная цель определила формулировку следующих задач:

- провести отбор участников методического эксперимента по уровню сформированности навыков и развитости умений аудирования звуковой речи, соответствующему уровню B1 по CEFR (2020);
- подтвердить отсутствие или низкий уровень навыков и умений аудирования англоязычной речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации, у испытуемых перед проведением методического эксперимента;
- провести методический эксперимент, предполагающий осуществление процесса обучения аудированию англоязычной речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации;
- проверить результативность разработанной технологии обучения аудированию англоязычной речи, реализуемой в условиях мультимодальной

коммуникации, при помощи статистических методов вычисления сдвига значений исследуемого признака.

Нулевая гипотеза (H0) методического эксперимента – предлагаемая технология не обеспечивает результативность обучения старшеклассников аудированию англоязычной речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации.

Альтернативная гипотеза (H1) методического эксперимента – предлагаемая технология обеспечивает результативность обучения старшеклассников аудированию англоязычной речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации, с достижением уровня не ниже среднего и при положительном сдвиге в понимании немаркированных действий¹⁵ пользователей английского языка.

Для подтверждения альтернативной гипотезы (H1) необходимо констатировать положительный сдвиг в показателях связанных выборок по результатам входного и контрольного тестирования. Валидность результатов эксперимента предполагалось проверить через оценку достоверности сдвига значений исследуемых признаков с применением статистических методов.

Площадкой для проведения эксперимента выступили МОУ «Гимназия № 44 имени Героя Советского Союза Д.Л. Калараша» (г.о. Люберцы) и ГБОУ «Школа 1798 «Феникс». *Генеральная совокупность* эксперимента была представлена учащимися 11-х классов базового профиля (где иностранный (английский) язык изучается на базовом уровне), *объем выборки* был определен после выполнения входного диагностирующего тестирования.

Диагностирующий этап эксперимента. Для определения эффективности разработанной технологии созданы входной диагностический и контрольный тесты с одинаковой структурой.

¹⁵ Под *немаркированными* действиями понимаются действия без коммуникативной уклончивости, но содержащие невербальный язык, функционирующий во взаимодействии с вербальным.

Первая группа заданий (группа «П» – результативности понимания подтекста мультимодальных действий пользователей английского языка) состоит из 15 вопросов с множественным выбором. Каждый вопрос включает в себя отрывок из аудиовидеоматериала с диалогом, где фокусом внимания является последняя фраза. Вопросы содержат четыре варианта ответов, оформленных словесно – 1 правильный ответ и 3 дистрактора. Один из дистракторов содержит перефразированное значение высказывания, прозвучавшего в аудиовидеоматериале, т.е. без учета влияния единицы невербального модуса; два других содержат сформулированные словесно подтексты, которые относятся к другим видам коммуникативной уклончивости. Таким образом, если в задании представлено саркастическое мультимодальное действие, то такие дистракторы будут содержать подтекст, соответствующий иронии или лжи во благо.

Вторая и третья группы заданий (группы «З» и «М» – результативности понимания замысла и мотива мультимодальных действий пользователей английского языка соответственно) также содержат по 15 вопросов с множественным ответом, которые построены по той же логике, что и вопросы предыдущей группы. Задания также содержат 3 дистрактора – один из них представлен сформулированным словесно замыслом/мотивом, не имеющим связи с коммуникативной уклончивостью, остальные дистракторы в данных заданиях содержат сформулированные словесно варианты возможных замыслов и мотивов других форм коммуникативной уклончивости.

В тесте охвачены все модусы невербального языка, что обеспечивает всесторонний анализ уровня развития умений аудирования англоязычной речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации.

Строгим требованием при разработке тестов стало включение в них *немаркированных* стимулов – не содержащих случаев коммуникативной уклончивости, что призвано увеличить надежность теста. В обоих тестах *процентное соотношение* маркированных и немаркированных стимулов – 60% к 40%, в заданиях – 9 к 6. Поскольку возможность угадывания является одним из основных понижающих коэффициентов надежности любого тестирования, мы

также предприняли дополнительные шаги по уменьшению вероятности данного поведения:

- использование функции «перемешивание вопросов», чтобы за заданием первой группы с невербальным сигналом «у» не следовало задание второй группы с тем же сигналом – то же самое справедливо в отношении следования заданий третьей группы;
- учет логики соотношения навыков и умений – если учащийся не достиг понимания стимула с невербальным сигналом «z», но при этом ему удалось достигнуть понимания стимула с таким же сигналом в заданиях второй или третьей групп, это трактуется как случай угадывания, в связи с чем применяется штраф и полученные баллы за такие задания снимаются.

Распределение баллов по заданиям в обоих тестах проведено следующим образом:

- задания первой группы: за правильный ответ – 2 балла, за выбор ответа с перефразированным значением словесного стимула – 0,5 балла;
- задания второй и третьей группы: за правильный ответ – 4 балла;
- в случаях, когда учащийся выбрал правильный ответ на задание второй/третьей группы с сигналом *x*, но не выбрал правильный ответ в задании первой группы с тем же сигналом, учащийся *лишается* 4-х баллов, полученных за задания второй и третьей группы;
- в случаях, когда в заданиях с немаркированными стимулами учащийся выбирает любой из дистракторов, учащему начисляются штрафные баллы, равные доступным для получения при выборе правильного ответа.

В свою очередь, при общем зачете баллы за *правильное* выполнение данных заданий не учитываются, поскольку обучение пониманию немаркированных стимулов не входило в фокус нашего исследования.

Нами выявлены и описаны уровни развития (см. таблица 2.13, с. 122) у старшеклассников умений восприятия и понимания аутентичных аудиовидеоматериалов для последующего определения степени эффективности разработанной технологии.

Таблица 2.13

*Уровни развития у старшеклассников умений восприятия и понимания
аутентичных аудиовидеоматериалов*

<i>№</i>	<i>Уровень развития</i>	<i>Абсолютный балл</i>	<i>Баллы в десятибалльной системе</i>
0	неудовлетворительный	0-9	0-1
1	удовлетворительный	10-36	1,1-4
2	средний	37-54	4,1-6
3	высокий	55-90	6,1-10

По результатам методического эксперимента конечный балл рассчитывается исходя из формулы «количество абсолютных баллов за правильные ответы *минус* штрафные баллы в шкале абсолютных баллов» в соответствии с таблицами 2.13 и 2.14, этот же балл используется для вычисления сдвига значений исследуемых признаков.

Таблица 2.14

Уровни развития и соответствующее им количество штрафных баллов

<i>№</i>	<i>Штрафные баллы</i>	<i>Штрафные баллы в шкале абсолютных баллов</i>	<i>Баллы в десятибалльной системе</i>
0	36,1-60	54,1-90	6,1-10
1	12,1-36	18,1-54	2,1-6
2	0,1-12	0,3-18	0,1-2
3	=0	0-0,3	0

При проведении *качественной интерпретации* результативности разработанной технологии обучения аудированию англоязычной речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации, мы предлагаем учитывать *полноту и точность* понимания стимулов (см. таблица 2.15, с. 123).

Как мы уже говорили, методическая целесообразность применения разработанной технологии базируется на *уровне имеющегося рецептивного*

иноязычного опыта учащегося, соответствующего уровням В1-В2 по системе владения иностранным языком в соответствии с Общеввропейскими компетенциями (CEFR, 2020).

Определение соответствия испытуемых указанному условию проведено с помощью аудиовизуального диагностического теста, созданного и проверенного на надежность и валидность специально для данной цели [Данилин 2021б]. По результатам проведения тестирования было отобрано 64 испытуемых, конечный результат которых показал соответствие необходимому для проведения методического эксперимента уровню развития умений аудирования *вне условий* мультимодальной коммуникации.

Таблица 2.15

Определение уровней развития по полноте и точности понимания

<i>№ уровня развития</i>	<i>Полнота понимания</i>	<i>Точность понимания</i>
0	<ul style="list-style-type: none"> • достижение понимания значения, передающегося вербальным модусом; • достижение понимания замысла и мотива вербального высказывания 	достижение понимания подтекстов/замыслов и мотивов сигналов с коммуникативной уклончивостью отсутствует или не превышает порог в 10% от всего объема предъявляемых стимулов
1	<ul style="list-style-type: none"> • достижение понимания подтекста мультимодальных ансамблей одного или двух форм коммуникативной уклончивости 	успешность достижения понимания – не менее 40% от общего числа стимулов.
2	<ul style="list-style-type: none"> • достижение понимания подтекста мультимодальных ансамблей всех форм коммуникативной уклончивости 	частичное достижение понимания замыслов/мотивов: одного или двух форм коммуникативной уклончивости и/или не менее 70% успешности от общего количества стимулов ¹⁶
3	<ul style="list-style-type: none"> • достижение понимания подтекста всех форм коммуникативной уклончивости; 	объем непонимания замыслов и мотивов – не более 10% от

¹⁶ Процентное соотношение выбрано в соответствии с [Беспалько, 1980, с. 61].

	<ul style="list-style-type: none"> • достижение понимания мотивов и замыслов всех форм коммуникативной уклончивости 	общего количества предъявляемых стимулов
Примечание	В каждом случае допустима погрешность в 10% неправильно выявленных подтекста, замысла или мотива мультимодальных действий пользователей английского языка	

Далее участникам методического эксперимента была предложена часть №2 входного тестирования – описанный выше тест на определение развитости умений аудирования англоязычной речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации, который был размещен на авторской платформе на базе LMS Moodle (URL: uddy.lingveach.ru и URL: lab.lingvopark.ru). Результаты диагностического тестирования 20 случайных испытуемых из числа отобранных для методического эксперимента представлены в таблице 2.16.

Таблица 2.16

Результаты диагностического (входного) тестирования

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>№</i>	<i>Испытуемый</i>	<i>Абсолютный балл</i>	<i>Штрафные баллы в шкале первичных/ абсолютных баллов</i>	<i>Результат в шкале абсолютных баллов</i>
1	Испытуемый 1	26	28/42	-16
2	Испытуемый 2	22	50/75	-53
3	Испытуемый 3	24	34/51	-27
4	Испытуемый 4	18	32/48	-30
5	Испытуемый 5	24	18/27	-3
6	Испытуемый 6	26	50/75	-49
7	Испытуемый 7	34	24/36	-2
8	Испытуемый 8	28	26/39	-11
9	Испытуемый 9	14	32/48	-34
10	Испытуемый 10	30	40/60	-30

11	Испытуемый 11	26	24/36	-10
12	Испытуемый 12	14	30/45	-31
13	Испытуемый 13	20	32/48	-28
14	Испытуемый 14	18	48/72	-54
15	Испытуемый 15	22	48/72	-50
16	Испытуемый 16	14	32/48	-24
17	Испытуемый 17	30	32/48	-18
18	Испытуемый 18	14	36/54	-40
19	Испытуемый 19	12	48/72	-60
20	Испытуемый 20	20	44/66	-46

Формирующий этап. Данный этап содержал в себе собственно методический эксперимент. На период формирующего этапа на базе проведения эксперимента для испытуемых был предоставлен компьютерный класс. Каждому испытуемому было отведено рабочее место, оснащенное компьютером с выходом в сеть Интернет. Отобранным испытуемым предлагалось выполнять интерактивные упражнения обучающей программы, разработанной на авторской платформе на базе LMS Moodle в форме курса «Multimodal English», который состоял из трех уровней.

Первый уровень соответствовал шагам 2-3 матрицы обучающей программы. В рамках уровня представлено следующее количество упражнений:

- а) шаги 2-4 – по два упражнения на каждую единицу-стимул;
- б) шаги 5-7 – по три упражнения на каждую единицу стимул.

Всего в рамках технологии использовалось 82 интерактивных упражнения, описанных в п. 2.2. Среднее время выполнения упражнений шага 2 – 8,5 минут, шага 3 – 12 минут (1 минута на каждое упражнение), шага 4 – 48 минут. Общее количество времени, потраченное испытуемыми на выполнение шагов 2-4, составило 60 минут (примерно 1,5 урока). Среднее время выполнения шагов 5-7 – 64 минуты (примерно 1,5 урока). Необходимо отметить, что в данную статистику

не включено время, потраченное на изучение информационных кадров обучающей программы.

Констатирующий этап. По окончании собственно методического эксперимента в рамках данного этапа испытуемым был предложен контрольный тест, цели и структура которого соответствовали диагностическому. В таблице 2.17 представлены результаты контрольного тестирования тех же случайно выбранных испытуемых.

Таблица 2.17

Результаты контрольного тестирования

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>№</i>	<i>Испытуемый</i>	<i>Абсолютный балл</i>	<i>Штрафные баллы в шкале первичных/ абсолютных баллов</i>	<i>Результат в шкале абсолютных баллов</i>
1	Испытуемый 1	66	12/18	48
2	Испытуемый 2	60	18/27	33
3	Испытуемый 3	64	18/27	37
4	Испытуемый 4	60	14/21	39
5	Испытуемый 5	76	10/15	61
6	Испытуемый 6	68	18/27	41
7	Испытуемый 7	74	8/12	62
8	Испытуемый 8	64	12/18	46
9	Испытуемый 9	60	16/24	36
10	Испытуемый 10	64	16/24	40
11	Испытуемый 11	64	26/39	21
12	Испытуемый 12	66	10/15	41
13	Испытуемый 13	68	12/18	50
14	Испытуемый 14	56	18/27	29
15	Испытуемый 15	50	14/21	29
16	Испытуемый 16	62	18/27	35

17	Испытуемый 17	68	18/27	41
18	Испытуемый 18	66	18/27	39
19	Испытуемый 19	62	16/24	38
20	Испытуемый 20	64	18/24	40

Определение статистической значимости изменений. Для оценки сдвига значений исследуемого признака использовались *T-критерий Вилкоксона* и *G-критерий знаков*. Для обеспечения точности подсчетов воспользуемся двумя программными обеспечениями, разработанными для автоматизации вычисления статистических критериев – STATISTICA (Statsoft, версия 10) и SPSS Statistics (IBM, версия 26).

Расчет по обоим критериям в программе SPSS Statistics.

1. Введем в электронную таблицу программы исходные данные: а) столбцы №5 таблиц 2.16 (с. 124-125) и 2.17 (с. 126-127) соответственно, б) столбцы №4 тех же таблиц соответственно. В электронной таблице они имеют названия VAR1 и VAR2 соответственно. Во вкладке «Анализ» выбираем опцию «Непараметрические критерии» – «Для связанных выборок».

	Нулевая гипотеза	Критерий	Значимость	Решение
1	Медиана разностей между VAR00001 и VAR00002 равна нулю.	Критерий знаков для связанных выборок	,000002	Нулевая гипотеза отклоняется.
2	Медиана разностей между VAR00001 и VAR00002 равна нулю.	Критерий знаковых рангов Вилкоксона для связанных выборок	,000087	Нулевая гипотеза отклоняется.

Рисунок 12. Результаты проверки гипотезы (результативность обучения на уровне не ниже среднего)

2. В открывшемся окне выбираем опцию «Задать настройки преобразований самостоятельно», во вкладке «Поле» выбираем необходимые столбцы (Var 1 – Var 2), во вкладке «Параметры» выбираем опцию «Настроить критерии» и ставим

галочки напротив критериев «Критерий знаков» и «Парный знаковых...». Программа автоматически формирует отчет. Данные отчетов представлены ниже (см. рисунок 12 - рисунок 14, с. 127-128).

G-критерий знаков		T-критерий Вилкоксона	
Всего	20	Всего	20
Статистика критерия	20,000	Статистика критерия	210,000
Стандартная ошибка	2,236	Стандартная ошибка	26,756
Стандартизованная статистика критерия	4,249	Стандартизованная статистика критерия	3,924
Асимптотическая значимость (2-сторонний критерий)	,000022	Асимптотическая значимость (2-сторонний критерий)	,000087
Точная значимость (2-сторонний критерий)	,0000019		

Рисунок 13. – Значимость положительного сдвига по G-критерию знаков и T-критерию Вилкоксона

G-критерий знаков		T-критерий Вилкоксона	
Всего	20	Всего	20
Статистика критерия	20,000	Статистика критерия	1,000
Стандартная ошибка	2,236	Стандартная ошибка	26,739
Стандартизованная статистика критерия	4,249	Стандартизованная статистика критерия	-3,889
Асимптотическая значимость (2-сторонний критерий)	,000022	Асимптотическая значимость (2-сторонний критерий)	,0001005
Точная значимость (2-сторонний критерий)	,0000019		

Рисунок 14. – Значимость положительного сдвига в понимании немаркированных действий по G-критерию знаков и T-критерию Вилкоксона

На рисунках 12-14 (с. 127-128) показано, что результаты сдвига значений имеют статистическую значимость, поскольку входят в зону значимости (итоговый показатель меньше 0,01000). Нулевая гипотеза в обоих случаях отклоняется.

Расчет по T-критерию Вилкоксона в программе STATISTICA.

1. Введем в электронную таблицу программы исходные данные: а) столбцы №5 таблиц 2.16 (с. 124-125) и 2.17 (с. 126-127) соответственно, б) столбцы №4 тех же таблиц соответственно. В электронной таблице они имеют названия VAR1 и VAR2 соответственно.

2. Во вкладке «Statistics» выбираем опцию «Nonparametrics», далее «Comparing two dependent sample (variables)».

3. Выбираем «Variables». В List 1 появляется столбик Var 1, в List 2 – Var 2.

4. Нажимаем кнопку «Sign test». Получаем следующие данные (см. рисунок 15).

		Sign Test (Spreadsheet2)						Sign Test (Spreadsheet2)			
		Marked tests are significant at p <,05000						Marked tests are significant at p <,05000			
Pair of Variables		No. of Non-ties	Percent v < V	Z	p-value	Pair of Variables		No. of Non-ties	Percent v < V	Z	p-value
Var1	& Var2	20	100,0000	4,248529	0,000022	Var1	& Var2	20	5,000000	3,801316	0,000144

Рисунок 15. – Результаты вычисления T-критерия Вилкоксона в программе STATISTICA для столбцов №5 (слева) и №4 (справа)

На рисунке 15 нам важно значение столбца «p-value», которое должно быть ниже $p = 0,05000$, чтобы считаться статистически значимым изменением. Как можно заметить, оба показателя оказались ниже указанной границы ($p_1 = 0,000022$, $p_2 = 0,00144$) в зоне значимости ($p < 0,1$), что позволяет говорить о статистической значимости полученного сдвига.

Анализ полученных баллов также показывает приращение в 47% в общей результативности выполнения контрольного (итогового) теста в сравнении с диагностическим (входным) и убывание неправильных ответов по немаркированным действиям в 33%.

Этап качественной интерпретации результатов методического эксперимента. Результаты методического эксперимента показывают, что

большинство испытуемых достигли *среднего* уровня развития умений аудирования англоязычной речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации, в соответствии с разработанными критериями качественной интерпретации результатов методического эксперимента (см. таблица 2.15, с. 123-124), в частности:

а) успешность достижения понимания замыслов/мотивов одного или двух форм коммуникативной уклончивости в среднем составляет 73%;

б) неуспешность достижения понимания подтекста мультимодальных ансамблей всех форм коммуникативной уклончивости в среднем составляет не более 13%, что, однако, превышает допустимый объем в 10%, установленный с учетом вероятности статистической погрешности. Динамика выявленных результатов показана на рисунке 16.

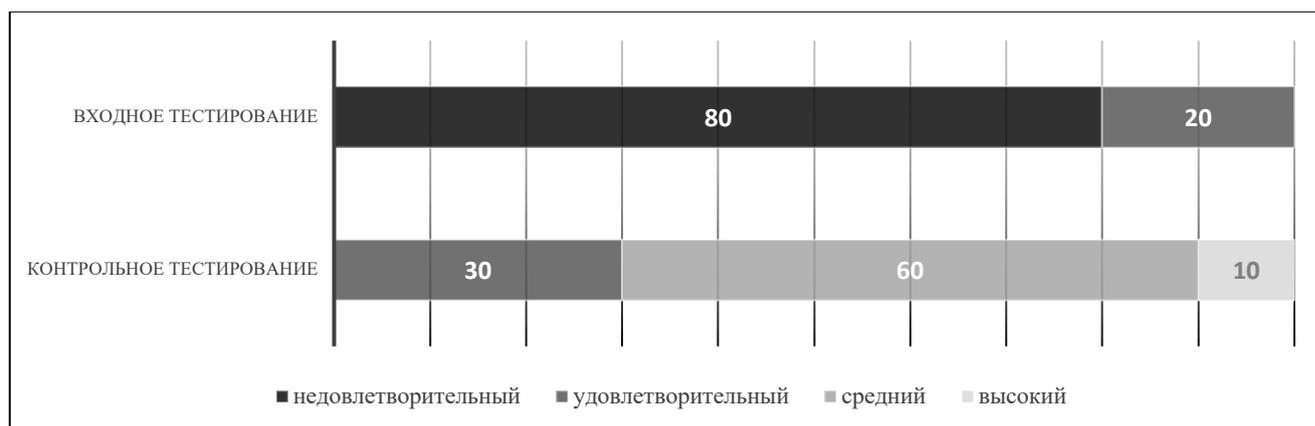


Рисунок 16. Динамика уровней развития умений восприятия и понимания обучающимися мультимодальных действий пользователей английского языка

Необходимо отметить, что зафиксированный нами результат неуспешности обратно коррелирует с результатами положительного сдвига в понимании немаркированных мультимодальных действий, однако не соответствует предваряющим методический эксперимент ожиданиям. В частности, мы предполагали, что одновременно с увеличением результативности понимания маркированных мультимодальных действий случаев принятия немаркированного действия за маркированное зарегистрировано не будет.

В связи с этим, с целью нивелирования указанных случаев мы рекомендуем внести следующие количественные изменения в разработанную обучающую программу:

а) внести дополнительные информационные кадры перед упражнениями, которые включают немаркированные кросс-модусные действия, а также дополнить шаги упражнениями, содержащими данные кросс-модусные действия;

б) увеличить объем упражнений, направленных на развитие рецептивно-сопоставительных и рецептивно-комбинаторных навыков.

Несмотря на сформулированные выше рекомендации по дополнению разработанной обучающей программы для нивелирования случаев принятия немаркированного действия за маркированное, можно считать подтвержденным факт принятия альтернативной гипотезы эксперимента и успешной верификации гипотезы исследования.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

В ходе работы над главой 2 были достигнуты следующие результаты:

1. Содержание обучения старшеклассников аудированию англоязычной речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации, дополнено а) синтезирующими/дисплейными текстами (аутентичными аудиовидеоматериалами), б) знаниями невербального и мультимодального порядка, в) единицами вербального и невербального языка, г) правилами порождения коммуникативной уклончивости, д) замыслами и мотивами пользователей английского языка, реализованными в условиях мультимодальной коммуникации. Содержание также дополнено навыками и умениями оперирования обозначенными знаниями.

2. Аутентичные аудиовидеоматериалы отобраны по общеметодическим критериям (аутентичности, функциональности, продолжительности и ситуативной вариативности) и введенным частнометодическим критериям (модусности семиотического содержания, социокогнитивной адекватности, интерсубъективности). По результатам отбора содержание пополнено аутентичными аудиовидеоматериалами с ситуациями, где пользователи английского языка применяют стратегию коммуникативной уклончивости (маркированными ситуациями), а также аудиовидеоматериалами с немаркированными ситуациями.

3. Технология обучения старшеклассников аудированию англоязычной речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации, с применением аутентичных аудиовидеоматериалов: 1) базируется на личностно-деятельностном, межкультурном и коммуникативном подходах, а также принципах (опосредованности среды, опоры на рецептивный иноязычный социокогнитивный опыт учащихся, учета психологических особенностей восприятия и понимания единиц невербального языка, ориентации на сигналы контекстуализации для обеспечения целостного восприятия и интерпретации иноязычного дисплейного текста, учета равноправности и взаимозависимости модальностей и модусов в

коммуникации при отборе содержания); 2) реализуется через совокупность методов (программированного обучения, микрообучения, тестового метода); 3) предусматривает соблюдение психолого-педагогических условий (наличие у старшеклассников достаточного уровня развития умений аудирования звуковой речи и обеспечение максимально возможной степени аутентичности образовательной среды).

4. Разработана алгоритмизирующая деятельность старшеклассников обучающая программа, включающая комплекс интерактивных аудиовизуальных упражнений, направленных на формирование/совершенствование рецептивных навыков и развитие интерпретативных умений аудирования речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации.

5. Разработаны входной (диагностирующий) и контрольный тесты. Первый ориентирован на определение: 1) уровня сформированности психологических механизмов (аудитивных навыков) слуховой рецепции (аудирования звуковой речи); 2) уровня развитости умений аудирования в условиях мультимодальной коммуникации; контрольный тест проверяет развитость умений понимания подтекста, замысла и мотива мультимодальных действий пользователей английского языка с применением стратегии коммуникативной уклончивости.

6. Спланирован и организован вертикальный методический эксперимент для проверки эффективности разработанной технологии с обучающей программой. По окончании эксперимента проведен итоговый срез в форме контрольного теста. Результаты контрольного теста сопоставлены с результатами входного теста, достоверность сдвига в значениях была проверена при помощи G-критерия знаков и T-критерия Вилкоксона. Результаты позволили подтвердить гипотезу методического эксперимента и гипотезу данного исследования соответственно.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное диссертационное исследование посвящено проблеме разработки методики обучения старшекласников аудированию в условиях мультимодальной коммуникации.

Мультимодальность межкультурной коммуникации характеризуется тем, что объект восприятия и понимания усложняется, поскольку включает в себя не только вербальный язык, но и другие семиотические единицы среды, обладающие потенциалом означивания. Усложнение объекта восприятия и понимания требует от отечественного старшекласника рецептивной деятельности соответствующей указанной трансформации объекта сложности.

Для успешной адаптации старшекласников в роли адресатов к условиям мультимодальной коммуникации необходимо обучить российского старшекласника аудиовизуальной деятельности – деятельности, основанной на синергии следующих процессов: а) слуховой рецепции как ведущего процесса, б) процесса зрительной рецепции семиотически значимых единиц (альтернативного чтению как процессу восприятия вербального языка), в) зрительной рецепции (чтения) и г) понимания – процессов параллельных и сообщающихся друг с другом.

Для решения проблемы разработки технологии обучения старшекласников аудированию англоязычной речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации, потребовалось учесть основные положения об имманентности мультимодальности в межкультурной коммуникации при рассмотрении теоретических основ слухо-зрительного восприятия и понимания; раскрыть структурно-содержательные особенности мультимодальной коммуникации; актуализировать представления об аудиовидеоматериалах как синтезирующих/дисплейных текстах и рассмотреть проблему их отбора по критерию аутентичности. Комплексное рассмотрение вопроса позволило сформулировать следующие выводы:

1. Согласно теоретическим положениям социосемиотического подхода современная межкультурная коммуникация обладает имманентным свойством

мультиmodalности, что выражается в выполнении продуцентом коммуникативных действий, построенных на взаимодействии невербальных и вербальных сигналов, а по результатам процесса интерпретации реципиентом – достижения понимания этих действий. Исходя из специфики восприятия и понимания невербальных сигналов, полностью или частично изменяющих содержание вербальных, доказана необходимость обучения старшеклассников аудиовизуальной деятельности.

По результатам анализа психологических, психолингвистических, лингвистических и социо семиотических основ слухо-зрительного восприятия и понимания человеком мультиmodalной коммуникации уточнено понятие *«аудиовизуальная деятельность субъекта»* – это совокупность симультанно протекающих процессов слухового и зрительного восприятия и понимания субъектом семиотических действий продуцента речи, основанных на взаимозависимости производимых им сигналов вербального и невербального характера.

Установлено, что результатом обучения старшеклассников аудиовизуальной деятельности является их успех в выявлении подтекста, замыслов и мотивов мультиmodalных действий пользователей английского языка. Достигнутое понимание может быть мотивированным и немотивированным, что зависит от сформированности у старшеклассников навыков распознавания/опознавания невербальных сигналов, вносящих изменения в содержание вербальных. При упущении данных единиц из поля восприятия будет достигнуто немотивированное понимание, не соответствующее действительным замыслу и мотиву кросс-модусного действия (представляющего собой синергию множества телесных (невербальный язык) и культурных (материальные культурные объекты) ресурсов смыслообразования).

2. Изучены структурно-содержательные особенности англоязычной мультиmodalной коммуникации. Описаны следующие свойства мультиmodalной коммуникации: а) *мультиmodalность*, определяющаяся симультанным задействованием реципиентом множества сигнальных систем для достижения

интерпретации вербально-невербальных действий пользователей английского языка; б) *кросс-модусность* – синергия множества телесных и культурных ресурсов смыслообразования. Отсюда уточнено понятие «*мультимодальная коммуникация*», которое в рамках данного исследования понимается как *совместная интеракциональная деятельность, в рамках которой реципиент, с одной стороны, воспринимает и понимает продукт взаимозависимых вербального и невербального языков, а с другой стороны – продуцирующий создает смысл с помощью этих семиотических ресурсов.*

Процесс обучения старшеклассников аудированию англоязычной речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации, ориентирован на выявление и устранение фактора уклончивости (косвенности, неопределенности), создающего предпосылки к конфликтам. Коммуникативная уклончивость базируется на полном или частичном изменении вербальных сигналов невербальными. Выявлены формы коммуникативной уклончивости – сарказм, ирония и ложь во благо. Описаны функции форм коммуникативной уклончивости, а также выявлены и сформулированы правила сочетаемости вербальных и невербальных единиц (сигналов) невербального и вербального языков.

3. Вскрыты компоненты и единицы содержания аутентичных аудиовидеоматериалов как дисплейных текстов. Содержание аудиовидеоматериалов представлено в виде совокупности четырех взаимозависимых компонентов – семиотического (лингвистического и паралингвистического), культурного, личностного и средового. По результатам анализа к семиотическому аспекту аудиовидеоматериалов причислены телесные модусы коммуникации, а также материальные и цифровые модусы. К культурному – материальные предметы и произведения как несемиотические знаки, традиции, верования, ценности и нормы. К личностному – личностный опыт и знания о себе участников аудиовидеоматериала в их непрерывной актуализации, демонстрация эмоций и передаваемые ими контекстуальные смыслы, вербальное и невербальное поведение (деятельность), через рецепцию которого (которой) возможен доступ к

остальным аспектам. К средовому – свойства, объекты, отношения и условия среды в единстве их взаимодействия.

На основе полученных результатов уточнено понятие «аутентичный аудиовидеоматериал» – *это продукт взаимодействия вербальных и невербальных семиотических сигналов (единиц языков), через который продуценты этих сигналов мультимодально транслируют или имитируют социальную среду в ее динамике.*

4. В соответствии с теорией континуума аутентичности, аутентичность – относительное свойство аудиовидеоматериалов, степень аутентичности которых зависит от степени аутентичности их (аудиовидеоматериалов) содержимого. В связи с этим потребовалось формализовать процесс отбора аудиовидеоматериалов по критерию аутентичности, в основу которого положена параметрическая модель аутентичности (система параметров, критериев и показателей). Параметрическая модель аутентичности представляет собой совокупность параметров (средовой, коммуникативный параметры, параметр авторства/участия), критериев (демонстрируемой среды по средовому параметру, лексико-грамматического наполнения, фонетического наполнения, интеракции, мультимодальности – по коммуникативному, социализации авторов/участников – по параметру авторства/участия), числовых показателей, весовых коэффициентов. Вычисление степени аутентичности аудиовидеоматериалов для их отбора по общеметодическому критерию аутентичности производится посредством а) анализа аудиовидеоматериалов, б) определения на его основе показателей критериев аутентичности, в) сообщения показателям весовых коэффициентов в соответствии с целевыми доминантами обучения и г) подстановки всех данных в формулу среднего арифметического взвешенного для дальнейшего вычисления показателя степени аутентичности (Au).

5. Содержание обучения старшеклассников аудированию англоязычной речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации, включает: а) специфические знания, навыки и умения аудиовизуальной деятельности, б) вербальный и невербальный языковой материал, в) синтезирующие/дисплейные

тексты (аутентичные аудиовидеоматериалы), г) темы, д) сферы общения, е) мотивы и замыслы мультимодальных коммуникативных действий пользователей английского языка.

6. Разработана технология обучения старшеклассников аудированию англоязычной речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации. Цифровой формой реализации технологии стала разработанная обучающая программа на базе LMS Moodle. Обучающая программа состоит из 8 шагов, 1-й и 8-й из которых составляют входное и контрольное тестированию соответственно. Обучающая программа содержит комплекс интерактивных аудиовизуальных упражнений, разработанных с применением базовых и дополнительных инструментов LMS Moodle. К последним, в частности, относится плагин H5P, функционал которого позволяет разрабатывать интерактивные упражнения на базе аудиовидеоматериалов.

5. Спланирован и проведен вертикальный методический эксперимент, заключающийся в применении разработанной обучающей программы в естественных условиях с соблюдением необходимых технических требований к образовательной среде. На диагностическом и контрольном этапах методического эксперимента использовался контрольно-диагностический инструментарий, специально разработанный для обеспечения соблюдения психолого-педагогических условий процесса обучения и измерения динамики обучения старшеклассников аудированию в условиях мультимодальной коммуникации.

Для оценки сдвига значений исследуемого признака (результатов обучения старшеклассников аудированию англоязычной речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации) применены Т-критерий Вилкоксона и G-критерий знаков. Оба критерия показали результат (p), находящийся в зоне значимости ($p < 0,01$), что позволяет принять выдвинутую на подготовительном этапе альтернативную гипотезу эксперимента. В соответствии с полученными данными мы можем заключить, что созданная нами технология обучения старшеклассников аудированию англоязычной речи, реализуемой в условиях мультимодальной коммуникации, является эффективной.

Перспективы дальнейших исследований мы видим в: а) проведении анализа большего объема доступных аутентичных аудиовидеоматериалов на английском языке с целью составления расширенной мультимодальной базы аудиовидеоматериалов, содержащих ситуации с применяемой пользователями английского языка стратегией коммуникативной уклончивости, б) конвертации разработанной модели обучающей программы в компьютерную программу, учитывающую теорию параметризации педагогических текстов (ТППТ) для обеспечения полной автоматизации учебных действий и повышенной интерактивности разработанной технологии развития умений аудиовизуальной деятельности субъекта, в) определении потенциала теории мультимодальности в решении вопроса по обеспечению эффективности обучения старшеклассников говорению в условиях мультимодальной межкультурной коммуникации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Азимов, Э. Г.** Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с. – Текст : непосредственный.
2. **Артамонова, Г. В.** Аутентичные видеоматериалы как средство повышения мотивации студентов к самостоятельной работе / Г.В. Артамонова. – Текст : непосредственный // АНИ: педагогика и психология. – 2016. – №4 (17). – С. 51-54.
3. **Базина, Н. В.** Личностно-образующий потенциал немецкоязычных видеоматериалов для развития аудиовизуальных умений студентов нелингвистического вуза / Н. В. Базина. – Текст : непосредственный // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 4(22). – С. 22-26.
4. **Барабанщиков, В. А.** Психология восприятия: организация и развитие перцептивного процесса : учеб. пособие / В. А. Барабанщиков. – М.: Когито-Центр, 2006. – 240 с. – Текст : непосредственный.
5. **Барабанщиков, В. А.** Динамика восприятия выражений лица / В. А. Барабанщиков. – Москва : Когито-Центр, 2016а. – 378 с. – Текст : непосредственный.
6. **Барабанщиков, В. А.** Восприятие выражений лица / В. А. Барабанщиков. – Москва : Институт психологии РАН, 2009. – 448 с. – Текст : непосредственный.
7. **Барабанщиков, В. А.** Экспрессии лица и их восприятие / В. А. Барабанщиков. – Москва : Когито-Центр, Институт психологии РАН, Московский городской психолого-педагогический университет, 2012. – 341 с. – Текст : непосредственный.
8. **Барабанщиков, В. А.** Перцептивная категоризация выражений лица / В. А. Барабанщиков, А. В. Жегалло, О. А. Королькова. – Москва: Когито-Центр, 2016б. – 376 с. – Текст : непосредственный.

9. **Беспалько, В. П.** Программированное обучение. Дидактические основы / В. П. Беспалько. – Москва : Высшая школа, 1970. – 300 с. – Текст : непосредственный.
10. **Бим, И. Л.** Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: учебное пособие / И. Л. Бим. – Москва : Просвещение, 1988. – 255 с. – Текст : непосредственный.
11. **Богин, Г. И.** Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текста: диссертация ... доктора филологических наук : 10.02.19. – Ленинград, 1984. – 354 с. – Текст : непосредственный.
12. **Богин, Г. И.** Начальные уровни развития языковой личности у школьника как формат для определения успешности его филологической подготовки (Пособие для методиста и учителя). Часть 1 / Г. И. Богин. – Текст : непосредственный // *Hermeneutics in Russia. Герменевтика в России.* – 1999. – №1.
13. **Болдырев, Н. Н.** Когнитивная семантика. Введение в когнитивную лингвистику : Курс лекций / Н. Н. Болдырев. – 5-е изд., переработанное и дополненное. – Тамбов : Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, 2021. – 236 с. – Текст : непосредственный.
14. **Власова, Е. З.** Микрообучение - эффективный формат электронного обучения / Е. З. Власова. – Текст : непосредственный // *Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки.* – 2021. – № 1(55). – С. 11-13. – DOI 10.46845/2071-5331-2021-1-55-11-13.
15. **Гаврилова, М. В.** Социальная семиотика: опыт систематизации терминологической системы / М. В. Гаврилова. – Текст : непосредственный // *МЕТОД : Московский ежегодник трудов из обществоведческих дисциплин.* – 2018. – №8. – С. 404-417.
16. **Гаврилова, М. В.** Социальная семиотика: теоретические основания и принципы анализа мультимодальных текстов / М. В. Гаврилова. – Текст : непосредственный // *Политическая наука.* – 2016. – №3. – С. 101-117.
17. **Гальперин, П. Я.** Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин. – Текст :

непосредственный // Психология как объективная наука. – Москва : Издательство Институт практической психологии, Воронеж : НПО Модек, 1998. – С. 272–317.

18. **Гальперин, И. Р.** Стилистика английского языка: Учебник (на английском языке) / И. Р. Гальперин. – М.: Книжный дом "ЛИБРОКОМ", 2012. – 336 с. – Текст : непосредственный.

19. **Гальскова, Н. Д.** Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – Москва: Аркти, 2004. – 192 с. – Текст : непосредственный.

20. **Гальскова, Н. Д.** Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова. Н. И. Гез. – 6-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 336 с. – Текст : непосредственный.

21. **Гетманская, Е. В.** "Новая грамотность" как категория современного западного образования / Е. В. Гетманская, М. М. Токарева. – Текст : непосредственный // Образовательное пространство в информационную эпоху - 2019 : Сборник научных трудов. Материалы Международной научно-практической конференции, Москва, 04–06 июня 2019 года / Под редакцией С.В. Ивановой. – Москва: Институт стратегии развития образования Российской академии образования, 2019. – С. 160-171.

22. **Говорун, С. В.** Развитие навыков и умений аудирования у студентов-востоковедов, изучающих английский язык: диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Говорун Светлана Викторовна. – Место защиты: С.-Петербург. гос. ун-т. – Санкт-Петербург, 2015. – 270 с. – Текст : непосредственный.

23. **Горбачева, С. С.** Цифровая образовательная среда в системе подготовки магистрантов / С. С. Горбачева. – Текст : непосредственный // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2021. – № 4(293). – С. 50-55. – DOI 10.47438/2309-7078_2021_4_50

24. **Горохова, О. В.** Использование интерактивного H5P контента для реализации дистанционного обучения / О. В. Горохова. – Текст : непосредственный // Образование. Карьера. Общество. – 2021. – № 2(69). – С. 5-8.

25. **Григорьева, Е. В.** Обучение невербальным компонентам иноязычного общения : Лингвистический вуз, французский язык : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Григорьева Евгения Васильевна. – Пятигорск, 2004. – 188 с. – Текст : непосредственный.

26. **Гриднева, Н. А.** Использование аутентичных видеоматериалов на начальном этапе обучения русскому как иностранному (РКИ) / Н. А. Гриднева, С. М. Владимирова. – Текст : непосредственный // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия : Психолого-педагогические науки. – 2018. – №3 (39). – С. 36-48.

27. **Гурвич, П. Б.** Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков: спецкурс / П. Б. Гурвич. – Владимир: Издательство Владимирского педагогического института, 1980. – 104 с. – Текст : непосредственный.

28. **Гуревич, В. В.** English stylistics. Стилистика английского языка / В.В. Гуревич. – 9-е изд., стереотип. – Москва : ФЛИНТА, 2019. – 68 с. – Текст : непосредственный.

29. **Гуторова, Д. Г.** К вопросу о разработке виртуальной среды обучения русскому языку как иностранному / Д. Г. Гуторова. – Текст : непосредственный // Наука и школа. – 2020. – № 2. – С. 182-187. – DOI 10.31862/1819-463X-2020-2-182-187.

30. **Даминова, С. О.** Лингводидактический потенциал аудиовизуализации в процессе использования научно-популярных видеофильмов в обучении иностранному языку магистрантов неязыковых направлений подготовки / С. О. Даминова. – Текст : непосредственный // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 9-1(39). – С. 44-51.

31. **Даминова, С. О.** Развитие умений аудиовизуализации на основе иноязычного научно-популярного видеофильма / С. О. Даминова. – Текст : непосредственный // Инновации в образовании. – 2015. – № 4. – С. 120-135.

32. **Данилин, М. В.** Социосемиотический подход в обучении иноязычному аудированию: лингводидактические следствия учета взаимозависимости

вербальных и невербальных семиотических ресурсов в коммуникации / М. В. Данилин. – Текст : непосредственный // Самарский научный вестник. – 2021(а). – Т. 10. – №1. – С. 313–320. DOI: 10.17816/snvt2021101306.

33. **Данилин, М. В.** Тест для определения объема англоязычного вербального рецептивного опыта и сформированности механизмов аудирования у учащихся на уровне среднего общего образования и студентов-бакалавров / М. В. Данилин. – Текст : непосредственный // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2021(б). – Т. 6. – № 3. – С. 395-402. – DOI 10.30853/ped210059.

34. **Данилин, М. В.** Проблема измерения степени аутентичности в процессе отбора видеоматериалов как средств обучения иностранному языку / М. В. Данилин. – Текст : непосредственный // Наука и школа. – 2021(в). – № 3. – С. 168-179.

35. **Данилова, М. И.** Биологические и социальные основы эволюции языка и коммуникации : современные дискуссии / М. И. Данилова, А. В. Суховерхов. – Текст : непосредственный // Вопросы философии. – 2015. – № 12. – С. 77–87.

36. **Дворжец, О. С.** Методика работы с аутентичными видеозаписями при обучении английскому языку в рамках элективного курса в вузе: продвинутый уровень : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Дворжец Ольга Соломоновна. – Екатеринбург, 2006. – 193 с. – Текст : непосредственный.

37. **Демьянков, В. З.** Понимание как интерпретирующая деятельность / В. З. Демьянков. – Текст : непосредственный // Вопросы языкознания. – 1983. – № 6. – С. 58–67.

38. **Долинин, К. А.** Интерпретация текста: Французский язык: Учебное пособие / К. А. Долинин. – Изд. 4-е. – Москва : КомКнига, 2010. – 304 с. – Текст : непосредственный.

39. **Дридзе, Т. М.** Смысловое восприятие речевого сообщения: в условиях массовой коммуникации / Т. М. Дридзе, А. А. Леонтьев. – Москва : Наука, 1976. – 263 с. – Текст : непосредственный.

40. **Елухина, Н. В.** Обучение слушанию иноязычной речи / Н. В. Елухина. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 4. – С. 25-29.
41. **Елухина, Н. В.** Обучение аудированию в русле коммуникативно-ориентированной методики / Н. В. Елухина. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 1989. – №2. – С. 28-36.
42. **Елухина, Н. В.** Основные трудности аудирования и пути их преодоления. Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Н. В. Елухина. – 1991. – С. 226-237. – Текст : непосредственный.
43. **Еремеева, О. В.** Процесс обучения иностранному языку: принципы отбора невербальных средств коммуникации / О. В. Еремеева. – Текст : непосредственный // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2014. – №5. – С. 53-56.
44. **Жаркова, Т. И.** Тематический словарь методических терминов по иностранному языку / Т. И. Жаркова, Г. В. Сороковых. – 2-е изд., стер. – Москва : ФЛИНТА, 2014. – 320 с. – Текст : непосредственный.
45. **Загидуллина, М. В.** Мультиmodalность : к вопросу о терминологической определенности / М. В. Загидуллина. – Текст : непосредственный // Знак : проблемное поле медиаобразования. – 2019. – № 1(31). – С. 181-188.
46. **Залевская, А. А.** Введение в психолингвистику / А. А. Залевская. – Изд. 2-е, дополн. – Москва : Российский государственный гуманитарный университет, 2007. – 560 с. – Текст : непосредственный.
47. **Захарова, О. Ю.** Обучение аудированию аутентичных текстов-интервью учащихся старших классов школ с углубленным изучением английского языка: автореферат дис. ... кан. пед. наук : 13.00.02. – Ярославль, 2009. – 20 с. – Текст : непосредственный.
48. **Зимняя, И. А.** Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – Москва: Московский психолого-социальный институт, Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с. – Текст : непосредственный.

49. **Ильиных, Т. В.** Использование социальных сетей в мультимодальном обучении иностранному языку / Т. В. Ильиных. – Текст : непосредственный // Вопросы педагогики. – 2020. – № 10-12. – С. 87-91.

50. **Ирисханова, О. К.** Полиmodalный дискурс как объект исследования / О. К. Ирисханова. – Текст : непосредственный // Полиmodalные измерения дискурса. – Москва : Издательство "Языки славянских культур", 2021. – С. 15-32.

51. **Исенко, И. А.** Использование испанских аутентичных видеоматериалов для формирования социолингвистической компетенции / И. А. Исенко. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 1. – С. 78-83.

52. **Исмаилова, Ш. А.** Применение информационно-коммуникативных технологий в условиях дистанционного обучения / Ш. А. Исмаилова – Текст : непосредственный // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2020. – № 2(225). – С. 31-37. – DOI 10.25198/1814-6457-225-31

53. **Калашникова, Е. В.** Лингвистика изображения в исследованиях современных немецких лингвистов / Е. В. Калашникова. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2020. – № 13(842). – С. 57-67.

54. **Караулов, Ю. Н.** Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – Москва : Наука, 1987. – 363 с. – Текст : непосредственный.

55. **Кибрик, А. А.** Мультимодальная лингвистика / А. А. Кибрик. – Текст : непосредственный // Когнитивные исследования : сборник научных трудов. – Москва: Издательство "Институт психологии РАН". – 2010. – С. 134-152.

56. **Кобенко, Ю. В.** Язык и среда. Опыт систематизации данных междисциплинарных исследований / Ю. В. Кобенко. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2017. – 214 с. – Текст : непосредственный.

57. **Кобенко, Ю. В.** Развитие средового подхода к языку в гуманитарном знании / Ю. В. Кобенко. – Текст : непосредственный // Фундаментальные проблемы гуманитарных наук: опыт и перспективы развития исследовательских проектов РФФИ : Материалы всероссийской научной конференции с международным

участием, Барнаул, 24–26 сентября 2020 года / Научный редактор Н.А. Матвеева. Отв. редактор Т.П. Сухотерина. – Барнаул : Алтайский государственный педагогический университет, 2020. – С. 235-238.

58. **Ковшиков, В. А.** Психолингвистика. Теория речевой деятельности : учебное пособие для студентов педвузов / В. А. Ковшиков, В. П. Глухов. – М.: АСТ, 2007. – 318 с. – Текст : непосредственный.

59. **Колшанский, Г. В.** Паралингвистика / Г. В. Колшанский. – Москва : URSS. – 2014. – 100 с. – Текст : непосредственный.

60. **Костомаров, В. Г.** Рассуждение о формах текста в общении: учеб. пособие / В. Г. Костомаров. – 2-е изд., стер. – Москва : ФЛИНТА, 2014. – 96 с. – Текст : непосредственный.

61. **Кошелев, А. Д.** Когнитивный анализ общечеловеческих концептов. – М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2015. – 280 с. – Текст : непосредственный.

62. **Кошелев, А. Д.** О генезисе мышления и языка : Генезис понятий и пропозиций. Аристотель и Хомский о языке. Влияние культуры на язык / А. Д. Кошелев. – Москва : Издательский Дом ЯСК, 2019а. – 264 с. – Текст : непосредственный.

63. **Кошелев, А. Д.** Структура, классификация и принципы распознавания человеческих локомоций / А. Д. Кошелев. – Текст : непосредственный // Идеи Н.А. Бернштейна в наши дни: сборник статей. – Москва: ООО "Издательский дом КДУ", 2019б. – С. 99-117.

64. **Кравченко, А. В.** Открывая язык заново : от нереалистичной лингвистики к реальной науке о языке. От структурализма и когнитивизма – к экологическому реализму. (Новая повестка дня в языкознании.) / А. В. Кравченко. – Москва : ЛЕНАНД, 2020. – 432 с. – Текст : непосредственный.

65. **Кравченко, А. В.** Язык и экология человека: от картезианской лингвистики к эколингвистике / А. В. Кравченко. – Текст : непосредственный // Экология языка и коммуникативная практика. – 2019. – № 4-1. – С. 20-31. – DOI 10.17516/2311-3499-074

66. **Краснова, Т. И.** Микрообучение в контексте преподавания иностранных языков / Т. И. Краснова. – Текст : непосредственный // Общество : социология, психология, педагогика. – 2021. – № 11(91). – С. 206-210. – DOI 10.24158/spp.2021.11.33.

67. **Красных, В. В.** Основы психолингвистики и теории коммуникации. Курс лекций / В. В. Красных. – Москва: ИТДГК «Гнозис», 2001. – 270 с. – Текст : непосредственный.

68. **Краткий словарь когнитивных терминов.** Под общей редакцией Е. С. Кубряковой / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина. – Москва : Филологический факультет МГУ им. М. В. Ломоносова, 1997. – 245 с. – Текст : непосредственный.

69. **Кресс, Г.** Социальная семиотика и вызовы мультимодальности / Г. Кресс, пер. с англ. Т.Ш. Адильбаев, И. В. Фомин. – Текст : непосредственный // Политическая наука. – 2016. – № 3. – С. 77-98.

70. **Крейдлин, Г. Е.** Невербальная семиотика: язык тела и естественный язык / Г. Е. Крейдлин. – Москва : Новое литературное обозрение, 2004. – 581 с. – Текст : непосредственный.

71. **Ланда, Л. Н.** Умение думать. Как ему учить? / Л. Н. Ланда. – Москва : Знание, 1975. – 64 с. – Текст : непосредственный.

72. **Ларина, Т. В.** Категория вежливости и стиль коммуникации: сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций / Т. В. Ларина. – Москва : Рукописные памятники Древней Руси, 2009. – 512 с. – Текст : непосредственный.

73. **Леонтьев, А. А.** Основы психолингвистики: учебник / А. А. Леонтьев. – 3-е издание. – Москва: Смысл; Санкт-Петербург: Лань, 2003. – 287 с. – Текст : непосредственный.

74. **Лурия, А. Р.** Язык и сознание / А. Р. Лурия. – Москва: Издательство Московского университета, 1979. – 320 с. – Текст : непосредственный.

75. **Ляховицкий, М. В.** О сущности и специфике экспериментального исследования в методике обучения иностранному языку / М. В. Ляховицкий. – Текст : непосредственный / Иностранные языки в школе. – 2012. – №8. – С. 3-10.

76. **Макарова, Е. А.** Обучение студентов невербальному аспекту коммуникативного поведения в диалоге на французском языке / Е. А. Макарова. – Текст : непосредственный // Вестник Костромского государственного университета. Серия : Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – №1. – С. 153-156.

77. **Маленкова, Л. О.** Модификация форм организации образовательного процесса как инновационные изменения в образовании / Л. О. Маленкова. – Текст : непосредственный // Инновации. – 2006. – №6. – С. 104-107.

78. **Мануйлов, Ю. С.** Средовой подход в воспитании: специальность 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования": диссертация ... доктора педагогических наук / Мануйлов Юрий Степанович. – Москва, 1997. – 193 с. – Текст : непосредственный.

79. **Махова, В. В.** Мультиmodalность как объект в зарубежных лингвистических исследованиях / В. В. Махова, О. Н. Занина – Текст : непосредственный // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. – 2021. – Т. 11, № 3. – С. 38-53.

80. **Менг, Т. В.** Исследование образовательной среды: проблемы, подходы, модели: Монография / Т. В. Менг. – Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2011. – 98 с. – Текст : непосредственный.

81. **Мещеряков, Б. Г.** Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – Санкт-Петербург: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с. – Текст : непосредственный.

82. **Милованова, Л. А.** Обучение учебному аудированию как продуктивному метапредметному умению / Л. А. Милованова – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы современного образования: теория и практика : Сборник материалов Международной заочной научно-практической конференции, Чебоксары, 21 мая 2013 года. – Чебоксары: Чебоксарский

кооперативный институт (филиал) автономной некоммерческой образовательной организации высшего образования Центросоюза Российской Федерации "Российский университет кооперации", 2013. – С. 122-127.

83. **Молчанова, Г. Г.** Генерационная поликодовость коммуникативных модусов. Какой он, человек нового поколения? / Г. Г. Молчанова. – Текст : непосредственный // Вестник Московского университета. Серия 19 : Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2021. – № 2. – С. 9-16.

84. **Мощанская, Е. Ю.** Использование видеоматериалов при обучении устных переводчиков / Е. Ю. Мощанская, Е. А. Руцкая. – Текст : непосредственный // Russian Journal of Education and Psychology. – 2013. – №6. – С. 36.

85. **Низамова, Ч. И.** Анализ и уточнение дефиниции и классификационных групп педагогических условий / Ч. И. Низамова, С. Г. Добротворская. – Текст : непосредственный // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия : Гуманитарные науки. – 2019. – Т. 38, № 4. – С. 623-628. – DOI 10.18413/2075-4574-2019-38-4-623-628.

86. **Николюкин, А. Н.** Литературная энциклопедия терминов и понятий / А. Н. Николюкин. – Москва: Интелвак, 2001. – С. 17. – Текст : непосредственный.

87. **Ногаева, В. У.** Обучение интерпретации невербальных средств общения как опоры для понимания иноязычной речи на слух : Французский язык, языковой вуз : диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Ногаева Виктория Урузмаговна. – Москва, 2006. – 229 с. – Текст : непосредственный.

88. **Носонович, Е. В.** Параметры аутентичного учебного текста / Е. В. Носонович, Р. П. Мильруд. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 1. – С. 11-18.

89. **Обдалова, О. А.** Обучение аудированию как средство развития коммуникативного потенциала обучаемых / О. А. Обдалова. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного университета. – 2003. – №277. – С. 224-226.

90. **Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка** / Департамент современных языков Директората

по образованию, культуре и спорту Совета Европы; Перевод выполнен на кафедре стилистики английского языка МГЛУ под общ. ред. проф. К. М. Ирисхановой. – Москва: Издательство МГЛУ, 2003. – 256 с. – Текст : непосредственный.

91. **Пассов, Е. И.** Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – Москва : Просвещение, 1991. – 223 с. – Текст : непосредственный.

92. **Пассов, Е. И.** Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – Москва : Русский язык, 1989. – 276 с. – Текст : непосредственный.

93. **Пассов, Е. И.** Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация). Методическое пособие для русистов / Е. И. Пассов, Л. В. Кибирева, Э. Колларова. – Санкт-Петербург: «Златоуст», 2015. – 200 с. – Текст : непосредственный.

94. **Пассов, Е. И.** Трансформация как психолингвистический критерий понимания речи / Е. И. Пассов, В. Ф. Сатинова. – Текст : непосредственный. // Вопросы психолингвистики и преподавание русского языка как иностранного. – 1971. – С. 109-132.

95. **Первезенцева, О. А.** Задачи исследования восприятия речи на современном этапе / О. А. Первезенцева. – Текст : непосредственный // Преподаватель XXI век. – 2011. – №2. – С. 310–317.

96. **Петрова, А. А.** Мультимодальные аспекты исследования интеракции / А. А. Петрова. – Текст : непосредственный // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2 : Языкознание. – 2008. – №2. – С. 105-110.

97. **Плеханова, М. В.** Формирование межкультурной компетенции на основе использования аутентичных видеоматериалов при обучении иноязычному общению студентов технического вуза : немецкий язык, базовый курс : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / М. В. Плеханова. – Ярослав. гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского. – Томск, 2006. – 19 с. – Текст : непосредственный.

98. **Попова, Е. А.** Педагогические условия обучения невербальным элементам бакалавров по направлению подготовки "Международные отношения" / Е. А. Попова. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2017. – №3. – С.73-86.

99. **Потемкина, В. А.** Формирование иноязычной социокультурной компетенции у студентов неязыковых факультетов при обучении аудированию на материале социомаркированных текстов : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / В. А. Потемкина. – Место защиты : С.-Петербург. гос. ун-т. – Санкт-Петербург, 2010. – 22 с. – Текст : непосредственный.

100. **Походзей, Г. В.** Повышение уровня культурной гордости и самоуважения студентов с помощью использования соответствующих аутентичных материалов местного назначения / Г. В. Походзей. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2015. – №10. – С.79-82.

101. **Приказ** Министерства образования и науки Российской Федерации от 31.12.2015 № 1578 "О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413". – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201602120008?index=9&rangeSize=1> – Дата публикации: 12.02.2016 – Текст : электронный.

102. **Приказ** Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования». – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/bf0ceabdc94110049a583890956abbfa/> – Дата публикации: 12.10.2018 – Текст : электронный.

103. **Примерная основная общеобразовательная программа среднего общего образования** // Реестр примерных основных общеобразовательных программ. – URL:

<https://fgosreestr.ru/uploads/files/69794bfca0da4ae81cb56e282fa696a6.pdf> – Дата публикации: 28.06.2016. – Текст : электронный.

104. **Примерные программы по иностранным языкам.** Пояснительная записка Программа начального среднего образования по английскому языку Программа основного общего образования по английскому языку Программа среднего (полного) образования по английскому языку. Базовый уровень Программа среднего (полного) образования по английскому языку. Профильный уровень – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 5. – С. 2-33.

105. **Психологический словарь** / Р. С. Немов. – Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2007. – 560 с. – Текст : непосредственный.

106. **Психология общения. Энциклопедический словарь** / Под ред. А. А. Бодалева. – Москва : Когито-Центр, 2011. – 600 с. – Текст : непосредственный.

107. **Рапанович, А. Н.** Фонетика французского языка: Курс нормативной фонетики и дикции. / А. Н. Рапанович. – Москва : Книга по Требованию, 2013. – 290 с. – Текст : непосредственный.

108. **Рапацкий, Б. И.** Рефлексия как один из механизмов развития личности подростков / Б. И. Рапацкий. – Текст : непосредственный // Гуманитарный вектор. Серия : Педагогика, психология. – 2014. – №1 (37). – С. 149-153.

109. **Рахматова, З. М.** Использование инновационных форм обучения в системе медицинского образования / З. М. Рахматова. – Текст : непосредственный // Вестник науки и образования. – 2019. – № 13-2(67). – С. 27-29.

110. **Рогова, Г. В.** Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе: Пособие для учителя / Г. В. Рогова, И. Н. Верещагина. – Москва : Просвещение, 1988. – 224 с. – Текст : непосредственный.

111. **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Издательство «Питер», 2002. – 720 с. – Текст : непосредственный.

112. **Рубцова, О. В.** Цифровые технологии как новое средство опосредования (Часть первая) / О. В. Рубцова. – Текст : непосредственный //

Культурно-историческая психология. – 2019а. – Т. 14, № 3. – С. 117-124. – DOI 10.17759/chp.2019150312.

113. **Рубцова, О. В.** Цифровые технологии как новое средство опосредования (статья вторая) / О. В. Рубцова. – Текст : непосредственный // Культурно-историческая психология. – 2019б. – Т. 15, № 4. – С. 100-108. – DOI 10.17759/chp.2019150410.

114. **Сарджвеладзе, Н. И.** Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н. И. Сарджвеладзе. – Тбилиси: "Мецниереба", 1989. – 204 с. – Текст : непосредственный.

115. **Сафонова, В. В.** Развитие культуры восприятия устной речи при обучении иностранному языку : современные методические проблемы и пути их решения / В. В. Сафонова. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 5. – С. 2-9.

116. **Семухина, Е. А.** Мультиmodalный подход в формировании навыков аудирования иноязычной речи / Е. А. Семухина, О. В. Матасова. – Текст : непосредственный // Вестник Научного центра безопасности жизнедеятельности – 2021. – № 3 (49). – С. 41–48

117. **Сергеева, Н. Н.** Аутентичные видеоматериалы как средство развития социокультурной компетенции студентов экономических специальностей / Н. Н. Сергеева, А. Е. Чикунова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2011. – №1. – С. 147-157.

118. **Синькевич, К. М.** Методика развития умений аудирования в процессе формирования социолингвистической компетенции: автореферат дис....кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Синькевич Константин Михайлович. – Москва, 2012. – 23 с. – Текст : непосредственный.

119. **Скалкин, В. Л.** Ситуация, тема и текст в лингвометодическом аспекте, организация материала для устной речи / В. Л. Скалкин. – Текст : непосредственный // Русский язык за рубежом. – 1983. – № 3. – С. 52-57.

120. **Скребцова, Т. Г.** Когнитивная лингвистика: классические теории, новые подходы / Т. Г. Скребцова. – Москва: Издательский Дом ЯСК, 2018. – 392 с. – Текст : непосредственный.

121. **Скрипникова, Т. И.** Теоретические основы методики обучения иностранным языкам: Учебно-методическое пособие / Т. И. Скрипникова. – Владивосток: Дальневосточный Федеральный университет, 2017. – 137 с. – Текст : непосредственный.

122. **Современные образовательные технологии:** учебное пособие / кол. авторов; под ред. Н. В. Бордовской. – Москва : КНОРУС, 2010. – 432 с. – Текст : непосредственный.

123. **Степанов, Ю. С.** Семиотика / Ю. С. Степанов. – Изд. 4-е, стереотип. – Москва : ЛЕНАНД, 2021. – 168 с. – Текст : непосредственный.

124. **Стернин, И. А.** Очерк английского коммуникативного поведения / И. А. Стернин, Т. В. Ларина, М. А. Стернина. – Воронеж: издательство «Истоки», 2003. – 183 с. – Текст : непосредственный.

125. **Суховерхов, А. В.** Общая теория биологической и социальной памяти: семиотический и процессуальный подходы / А. В. Суховерхов. – Текст : непосредственный // Научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. – 2011. – №74(10). – С. 638-654.

126. **Суховерхов, А. В.** Современные тенденции в развитии эколингвистики / А. В. Суховерхов. – Текст : непосредственный // Язык и культура. – 2014. – №3 (27). – С. 166-175.

127. **Суховерхов, А. В.** Экологический подход в исследовании языка, коммуникации и познания / А. В. Суховерхов. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного университета Философия. Социология. Политология. – 2013. – № 4 (24). – С. 48-54.

128. **Талызина, Н. Ф.** Методика составления обучающих программ : Учеб. пособие / Н. Ф. Талызина. – Москва : Изд-во МГУ, 1980. – 46 с. – Текст : непосредственный.

129. **Талызина, Н. Ф.** Теоретические проблемы программированного обучения. / Н. Ф. Талызина. – Москва : Издательство Московского университета, 1969. – 133 с. – Текст : непосредственный.

130. **Тарева, Е. Г.** Межкультурный подход как лингводидактическая инновация / Е. Г. Тарева. – Текст : непосредственный // Межкультурное многоязычное образование как фактор социальных трансформаций: становление и развитие научной школы : сборник научных статей. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью "Языки Народов Мира", 2021. – С. 26-33.

131. **Фурманова, В. П.** Межкультурная коммуникация как методология иноязычного образования / В. П. Фурманова. – Текст : непосредственный // Язык и культура. – 2021. – № 56. – С. 254-272. – DOI 10.17223/19996195/56/15.

132. **Халеева, И. И.** Основы теории обучения пониманию иноязычной речи: (Подготовка переводчиков): автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.02; 10.02.19 / Халеева Ирина Ивановна. – Москва, 1990. – 36 с. – Текст : непосредственный.

133. **Цветкова, Л. С.** Мозг и интеллект: Нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности / Л. С. Цветкова. – Москва : Просвещение — АО «Учебная литература», 1995. – 304 с. – Текст : непосредственный.

134. **Цетлин, В. С.** Эксперимент в методических исследованиях / В. С. Цетлин // Иностранные языки в школе. – 2005. – №4. – С. 118-127. – Текст : непосредственный.

135. **Цыбов, Н. Н.** Применение педагогических теорий, концепций и методов обучения при проектировании интеллектуальных обучающих систем / Н. Н. Цыбов. – Текст : непосредственный // Самарский научный вестник. – 2019. – Т. 8. – №1. – С. 314-321. doi: 10.17816/snv201981318

136. **Чикунова, Е. А.** Критерии отбора аутентичных видеоматериалов для студентов экономических специальностей в процессе обучения английскому языку / Е. А. Чикунова. – Текст : непосредственный // Известия Уральского государственного университета : Серия 1 : Проблемы образования, науки и культуры. – 2010. – Т. 78. – № 3. – С. 138-144.

137. **Шаховский, В. И.** Голос эмоций в языковом круге homo sentiens / В.И. Шаховский. – Изд. стереотип. – М.: URSS. – 2019. – 144 с. – Текст : непосредственный.

138. **Шаховский, В. И.** Лингвистическая теория эмоций / В.И. Шаховский. – Москва : Гнозис, 2008. – 416 с. – Текст : непосредственный.

139. **Шаховский, В. И.** Триада экологий – человек, язык, эмоции – в современной коммуникативной практике: монография / В. И. Шаховский. – Волгоград: Издательство Волгоградского государственного социально-педагогического университета «Перемена», 2017. – 358 с. – Текст : непосредственный.

140. **Штерн, А. С.** Введение в психологию: Курс лекций / А. С. Штерн. – 2-е изд., стер. – Москва: Флинта, 2012. – 311 с. – Текст : непосредственный.

141. **Щепилова, А. В.** Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учебное пособие / А. В. Щепилова. – Москва : ВЛАДОС. – 2005. – 245 с. – Текст : непосредственный.

142. **Ягунова, Е. В.** Вариативность стратегий восприятия звучащего текста (экспериментальное исследование на материале русскоязычных текстов разных функциональных стилей) / Е. В. Ягунова. – Пермский национальный исследовательский политехнический университет, 2008. – 395 с. – Текст : непосредственный.

143. **Языкова, Н. В.** Актуальные проблемы реализации межкультурного подхода в иноязычном образовании и пути их решения / Н. В. Языкова. – Текст : непосредственный // Язык-культура, мышление-познание. Интегративные исследования : Материалы международной научно-практической конференции, посвящённой 60-летию со дня рождения доктора филологических наук, профессора Полины Пурбуевны Дашинимаевой, Улан-Удэ - Байкальская Ривьера, 28–30 июня 2018 года / Научный редактор Г.С. Доржиева. Ответственный редактор Л.М. Орбодоева. – Улан-Удэ - Байкальская Ривьера: Бурятский государственный университет, 2018. – С. 275-282.

144. **Abulaish, M.** Self-Deprecating Sarcasm Detection: An Amalgamation of Rule-Based and Machine Learning Approach / M. Abulaish, K. Ashraf. – Текст : непосредственный // IEEE/WIC/ACM International Conference on Web Intelligence. – 2018. – Pp. 574-579. doi: 10.1109/WI.2018.00-35

145. **Adami, E.** Multimodality / E. Adami // The Oxford Handbook of Language and Society. – 2017. – С. 451-472. – doi: 10.1093/oxfordhb/9780190212896.013.23 – Текст : непосредственный.

146. **Aijmer, K.** Conversational routines in English: convention and creativity. Studies in Language and Linguistics. – London : Longman. – 1996. – Текст : непосредственный.

147. **Alm, N.** Augmentative and alternative communication: past, present and future / N. Alm, P. Parnes. – Текст : непосредственный // Folia Phoniatica et Logopaedica. – 1995. №47(3). – С. 165-192. – doi: 10.1159/000266349

148. **Anolli, L.** Irony as a game of implicitness: acoustic profiles of ironic communication / L. Anolli, R. Ciceri, MG Infantino. – Текст : непосредственный // Journal of Psycholinguistic Research. – 2000. №29(3). – С. 275-311. – doi: 10.1023/a:1005100221723.

149. **Asma, S. T.** The Emotional Mind. The affective roots of culture and cognition. / S. T. Asma, R. Gabriel. – Harvard University Press, 2019. – 429 с. – Текст : непосредственный.

150. **Atkinson, D.** Language Learning Great and Small: Environmental Support Structures and Learning Opportunities in a Sociocognitive Approach to Second Language Acquisition / D. Atkinson, E. Churchill, T. Nishino, H. Okada. – Текст : непосредственный // The Modern Language Journal. – 2018. – Vol. 102. – № 3. – С. 471–493. – doi: 10.1111/modl.12496

151. **Attardo, S.** Multimodal markers of irony and sarcasm / S. Attardo, J. Eisterhold, J. Hay, I. Poggi. – Текст : непосредственный // Humor: International Journal of Humor Research. – 2003. – №16(2). – С. 243–260. – doi: 10.1515/humr.2003.012

152. **Boss, B. J.** Pragmatics : right brain communication / B. J. Boss – Текст : непосредственный // Axone. – 1996. – №17(4). – Pp. 81-85.

153. **Brown, G.** Discourse analysis / G. Brown, G. Yule. – Cambridge: Cambridge University Press, 1983. – 283 p. – Текст : непосредственный.
154. **Brown, P. E.** Politeness: some universals in language usage / P. E. Brown, S. Levinson. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 345 p. – Текст : непосредственный.
155. **Bruce, V.** Face perception / V. Bruce, A. Young – Текст : непосредственный // Face perception. – New York: Psychology Press, 2012. – Pp. 253-313.
156. **Caffrey, J.** Auding / J. Caffrey. – Текст : непосредственный // Review of Educational Research. – 1955. – Vol. 25. – No. 2. – Pp. 123–138
157. **Campoy-Cubillo, M. C.** Assessing Multimodal Listening Comprehension Through Online Informative Videos: The Operationalisation of a New Listening Framework for ESP in Higher Education / M. C. Campoy-Cubillo, M. Querol-Julián. – Текст : непосредственный // Multimodality in English Language Learning / S. Diamantopoulou, S. Ørevik. – New York: Routledge, 2021. – Pp. 27-38. – DOI 10.4324/9781003155300
158. **Canning-Wilson, C.** Practical aspects of using video in the foreign language classroom / C. Canning-Wilson, J. Wallace. – Текст : электронный // The Internet TESL Journal. – 2000. – Vol. 7. – №11. URL: <http://iteslj.org/Articles/Canning-Video.html> (дата обращения: 15.01.2021)
159. **Cartwright, E.** Are People Willing to Tell Pareto White Lies? A Review and New Experimental Evidence / E. Cartwright, L. Xue, C. Brown. – Текст : непосредственный // Games. – 2021. – Vol. 12. – №1. – Pp. 1-23. – DOI 10.3390/g1201000
160. **Castro, S.** Towards Multimodal Sarcasm Detection (An Obviously Perfect Paper) / S. Castro, H. Devamanyu Hazarika, V. Pérez-Rosas, R. Zimmermann, R. Mihalcea, S. Poria. – Текст : непосредственный // Proceedings of the 57th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics. – 2019. – Pp. 4619–4629

161. **Caucci, G. M.** Social and paralinguistic cues to sarcasm / G.M. Caucci, R. J. Kreuz. – Текст : непосредственный // *Humor*. – 2012. – Vol. 25. – №1. – Pp. 1-22. – DOI 10.1515/humor-2012-0001
162. **Cole, J.** Pitch contour shape matters in memory / J. Cole. – Текст : непосредственный // *Conference: Speech Prosody*. – 2016. – Pp. 1171-1175. – DOI 10.21437/SpeechProsody.2016-241
163. **Colston, H. L.** A brief history of irony / H. L. Colston, R.W. Gibbs Jr. – Текст : непосредственный // *Irony in language and thought: A cognitive science reader*. – Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2007. – Pp. 3–21.
164. **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.** Companion Volume with New Descriptors, 2020. – Текст : электронный – URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (дата обращения: 10.01.2021)
165. **Cordaro, D. T.** Universals and cultural variations in 22 emotional expressions across five cultures / D. T. Cordaro, R. Sun, D. Keltner, S. Kamble, N. Huddar, G. McNeil. – Текст : непосредственный // *Emotion*. – 2018. – №18(1). – Pp. 75–93. – DOI 10.1037/emo0000302
166. **Dews, S.** Why not say it directly? The social functions of irony / S. Dews, J. Kaplan, E. Winner. – Текст : непосредственный // *Discourse Processes*. – 1995. – №19(3). – Pp. 347–367. – DOI 10.1080/01638539509544922
167. **Dressman, M.** Multimodality and Language Learning / M. Dressman, R.W. Sadler. – Текст : непосредственный // *The Handbook of Informal Language Learning*. – Wiley-Blackwell, 2020. – Pp. 39-55. – DOI 10.1002/9781119472384.ch3
168. **Dubrovskaya, T.** Communication Challenges in Modern Social Practices / T. Dubrovskaya, Y. A. Lobina, N. V. Sukhova. – Текст : непосредственный // *Multimodality, Digitalization and Cognitivity in Communication and Pedagogy. Humanities - Arts and Humanities in Progress*. – Vol 20. – Switzerland : Springer. – 2021. – DOI: 10.1007/978-3-030-84071-6_1
169. **Ekman, P.** Emotional and Conversational Nonverbal Signals / P. Ekman. – Текст : непосредственный // *Language, Knowledge, and Representation. Philosophical*

Studies Series. – Springer. – 2004. – Vol 99. – Pp. 39-50. – DOI 10.1007/978-1-4020-2783-3_3

170. **Ekman, P.** Emotion in the human face: Guidelines for research and an integration of findings / P. Ekman, W. V. Friesen, P. Ellsworth. – Текст : непосредственный. – Pergamon Press, 1972. – 191 p.

171. **Erat, S.** White lies / S. Erat, U. Gneezy. – Текст : непосредственный // Management Science. – 2012. – №58. – Pp. 723–733.

172. **Flewitt, R.** Multimodality: Methodological Explorations / R. Flewitt, S. Price, T. Korkiakangas. – Текст : непосредственный // Qualitative Research. – 2019. – №19 (1). – Pp. 3-6.

173. **Fröhlich, M.** Multimodal communication and language origins: integrating gestures and vocalizations. / M. Fröhlich, C. Sievers, S.W. Townsend, T. Gruber, C.P. van Schaik. – Текст : непосредственный // Biological reviews of the Cambridge Philosophical Society. – 2019. – №94(5). – Pp.1809–1829. – DOI 10.1111/brv.12535

174. **Ghamen, K.** Positive and Negative Expressions Classification Using the Belief Theory / K. Ghamen, A. Caplier. – Текст : непосредственный // International Journal of Tomography & Statistics. – 2011. – №17. – Pp.72-87.

175. **Gilmore, A.** Authentic materials and authenticity in foreign language learning / A. Gilmore. – Текст : непосредственный // Language Teaching. – 2007. – Vol. 40. – №2. – Pp. 97-118. – DOI 10.1017/S0261444807004144

176. **Goldin-Meadow, S.** Gesture's role in learning and development / S. Goldin-Meadow, M. W. Alibali. – Текст : непосредственный // Oxford library of psychology. The Oxford handbook of developmental psychology (Vol. 1): Body and mind. – Oxford University Press, 2013. – Pp. 953–973.

177. **Gregg, K. R.** The input hypothesis: Issues and implications / K.R. Gregg, S. D. Krashen. – Текст : непосредственный // TESOL Q. – 1986. – Vol.20 – №116. – Pp. 1-32. – DOI 10.2307/3586393

178. **Grice, P. H.** Studies in the way of words / P. H. Grice. – Текст : непосредственный // Cambridge: Harvard University Press, 1989. – 406 p.

179. **Grichkovtsova, I.** The role of voice quality and prosodic contour in affective speech perception / I. Grichkovtsova, M. Morel, A. Lacheret. – Текст : непосредственный // *Speech Commun.* – 2012. – №54. – Pp. 414-429. – DOI 10.1016/j.specom.2011.10.005

180. **Haiman, J.** Talk is cheap: Sarcasm, alienation, and the evolution of language / J. Haiman. – Oxford & New York: Oxford University Press, 1998. – 220 p. – Текст : непосредственный.

181. **Halliday, M. A. K.** An Introduction to Functional Grammar / M.A.K. Halliday, C.M.I.M. Matthiessen. – London: Arnold, 2004. – 689 p. – Текст : непосредственный.

182. **Halliday, M. A. K.** Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning / M. A. K. Halliday. – London: Edward Arnold, 1978. – 256 p. – Текст : непосредственный.

183. **Jewitt, C.** Introducing multimodality / C. Jewitt, J. Bezemer, K. O'Halloran. – New York: Routledge, 2016. – 232 p. – Текст : непосредственный.

184. **Johnson, N. L.** Peace education and the humanities / N. L. Johnson – Текст : непосредственный // *Humanities Perspectives in Peace Education: Re-Engaging the Heart of Peace Studies* / ed. by N. L. Johnson. – Information Age publishing Inc. – 2021. – Pp. 1-23.

185. **Jorgensen, J.** The function of sarcastic irony in speech / J. Jorgensen. – Текст : непосредственный // *Journal of Pragmatics.* – 1996. – №26. – Pp. 613-634.

186. **Koroshinadze, N.** Face-attacking and face-enhancing strategies / N. Koroshinadze. – Текст : непосредственный // *European Scientific Journal.* – 2016. – Vol. 11. – №10. – Pp. 345-349. – DOI <https://doi.org/10.19044/esj.2015.v11n10p%p>

187. **Kress, G.** A social semiotic perspective on learning: Transformative engagement in a changing world / G. Kress, J. Bezemer, S. Diamantopoulou, C. Jewitt, D. Mavers. – Текст : непосредственный // *Learning as Social Practice: Beyond Education as an Individual Enterprise.* – UK: Routledge, 2021. – Pp. 70-102.

188. **Kress, G.** *Multimodality: A social semiotics approach to contemporary communication* / G. Kress. – USA: Routledge, 2010. – 210 p. – Текст : непосредственный.

189. **Kreuz, R. J.** *The use of verbal irony: Cues and constraints* / R.J. Kreuz. – Текст : непосредственный // *Metaphor: Implications and applications*. – New Jersey: Lawrence Erlbaum. – 1996. – Pp. 23-38.

190. **Leeuwen, T.** *Introducing social semiotics* / T. Leeuwen. – United Kingdom : Routledge, 2005 – 301 p. – Текст : непосредственный.

191. **Long, D. L.** *Wit and humor in discourse processing* / D. L. Long, A. C. Graesser. – Текст : непосредственный // *Discourse Process*. – 1988. – Vol. 11. – №1. – Pp. 35–60.

192. **Maagerø, E.** *Multimodal Literacy in English as an Additional Language* / E. Maagerø, E.S. Tønnessen. – Текст : непосредственный // *Multimodality in English Language Learning* / S. Diamantopoulou, S. Ørevik. – New York: Routledge, 2021. – Pp. 27-38. – DOI: 10.4324/9781003155300

193. **Matsumoto, D.** *Do between-culture differences really mean that people are different? A look at some measures of cultural effect size* / D. Matsumoto, R. J. Grissom, D. L. Dinnel. – Текст : непосредственный // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. – 2001. – Vol. 32. – №4. – Pp. 478–490. – DOI 10.1177/0022022101032004007

194. **Matsumoto, D.** *More evidence for the universality of a contempt expression* / D. Matsumoto. – Текст : непосредственный // *Motivation and Emotion*. – 1992. – №16. – Pp. 363–368. – DOI 10.1007/BF00992972

195. **Matsumoto, D.** *Spontaneous facial expressions of emotion of congenitally and noncongenitally blind individuals* / D. Matsumoto, B. Willingham. – Текст : непосредственный // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 2009. – Vol. 96. – №1. – Pp. 1–10. – DOI 10.1037/a0014037

196. **Matthiessen, C. M. I. M.** *Language Use in a Social Semiotic* / C. M. I. M. Matthiessen. – Текст : непосредственный // *The Routledge Handbook of Pragmatics*, 2017. – Pp. 459-489.

197. **Mehrabian, A.** Inference of attitudes from nonverbal communication in two channels / A. Mehrabian, S. R. Ferris. – Текст : непосредственный // *Journal of Consulting Psychology*. – 1967. – Vol. 31 – №3. – Pp. 248-252. – DOI 10.1037/h0024648
198. **Noordewier, M. K.** On the valence of surprise / M. K. Noordewier, S. M. Breugelmans. – Текст : непосредственный // *Cognition and Emotion*. – 2013. – Vol. 27. – №7. – Pp. 1326-1334. – DOI 10.1080/02699931.2013.777660
199. **Norris, S.** *Analyzing Multimodal Interaction : A Methodological Framework* / S. Norris. – Routledge, 2004. – 192 p. – DOI 10.4324/9780203379493
Текст : непосредственный.
200. **Norris, S.** *Multimodality in Practice : Investigating Theory-in-Practice-through-Methodology* / S. Norris. – Routledge, 2011. – 252 p. – DOI 10.4324/9780203801246 – Текст : непосредственный.
201. **O'Connor, J. D.** *Intonation of Colloquial English* / J. D. O'Connor, G. F. Arnold. – London : Longman, 1975. – 299 p. – Текст : непосредственный.
202. **Orbelo, D. M.** Impaired comprehension of affective prosody in elderly subjects is not predicted by age-related hearing loss or age-related cognitive decline / D. M. Orbelo, M. A. Grim, R. E. Talbott, E. D. Ross. – Текст : непосредственный // *Journal of Geriatric Psychiatry and Neurology*. – 2005. – Vol. 18. – №1. – Pp. 25–32. – DOI 10.1177/0891988704272214
203. **Pinner, R.** *Authenticity and Teacher-Student Motivational Synergy : A Narrative of Language Teaching* / R. Pinner. – Текст : непосредственный // London : Routledge. – 2019. – 326 p. – DOI 10.4324/9781351184298
204. **Pinner, R.** *Reconceptualising Authenticity for English as a Global Language* / R. S. Pinner. – Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2016. – 209 p. – DOI 10.21832/9781783095681 – Текст : непосредственный.
205. **Riloff, E.** Sarcasm as Contrast between a Positive Sentiment and Negative Situation. / E. Riloff, A. Qadir, P. Surve, L. De Silva, N. Gilbert, R. Huang. – Текст : непосредственный // *Proceedings of the 2013 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing*. – 2013. – Pp. 704–714.

206. **Rost, M.** Teaching and researching listening / M. Rost. – United Kingdom: Pearson Education Limited. – 2011. – 407 p. – Текст : непосредственный.
207. **Rothermich, K.** Introducing RISC : A New Video Inventory for Testing Social Perception / K. Rothermich, M. D. Pell. – Текст : непосредственный // PLOS ONE. – 2015. – Vol. 10. – №7. – DOI 10.1371/journal.pone.0133902
208. **Schaffer, R.** Are there consistent vocal clues for irony? / R. Schaffer. – Текст : непосредственный // Parasession on Language and Behavior. – Chicago Linguistic Society, 1982. – Pp. 204–210.
209. **Stachowiak-Szymczak, K.** Eye Movements and Gestures in Simultaneous and Consecutive Interpreting / K. Stachowiak-Szymczak. – Springer, 2019. – 159 p. – DOI 10.1007/978-3-030-19443-7 – Текст : непосредственный.
210. **Suárez, M. M.** From Listening to Audiovisual Comprehension / M. M. Suárez, J. T. Pujolà. – Текст : непосредственный // Basic Issues in EFL Teaching and learning. – Germany: Universitätsverlag Winter. – 2012. – 420 p.
211. **Tabacaru, S.** Raised eyebrows as gestural triggers in humour : The case of sarcasm and hyper-understanding / S. Tabacaru, M. Lemmens. – Текст : непосредственный // European Journal of Humour Research. – 2014. – Vol. 2. – №22. – Pp. 11-31. – DOI 10.7592/EJHR2014.2.2.tabacaru
212. **Taylor, Ch.** The relationship between irony and sarcasm : insights from a first-order metalanguage investigation / Ch. Taylor. – Текст : непосредственный // Journal of Politeness Research. – 2017. – Vol. 13. – №2. – Pp. 209-241.
213. **Taylor, S. E.** Listening. What Research Says to the Teacher / S. E. Taylor. – USA : National Education Association, 1964. – 36 с. – Текст : непосредственный.
214. **Thibault, P. J.** First-Order Languageing Dynamics and Second-Order Language : The Distributed Language View / P. J. Thibault. – Текст : непосредственный // Ecological Psychology. – 2011. – Vol. 23. – №3. – Pp. 210-245. – DOI 10.1080/10407413.2011.591274
215. **Ting-Toomey, S.** Communicating Across Cultures / S. Ting-Toomey. – New York: Guilford, 1999. – 464 p. – Текст : непосредственный.

216. **Tusting, K.** The Routledge Handbook of Linguistic Ethnography / K. Tusting. – Routledge, 2019. – 406 p. – DOI 10.4324/9781315675824_ – Текст : непосредственный.

217. **Valitutti, A.** Polarity Contrast for the Detection of Verbal Irony / A. Valitutti, N. Novielli. – Текст : непосредственный // Workshop on Natural Language for Artificial Intelligence (NL4AI), in conjunction with the 16th International Conference of the Italian Association for Artificial Intelligence (AI*IA). – 2017. – Pp. 51-56.

218. **Wagner, E.** The effect of the use of video texts on ESL listening test-taker performance / E. Wagner. – Текст : непосредственный // Language Testing. – 2010. – №27. – Pp. 493–513. – DOI 10.1177/0265532209355668

219. **Wicaksono, J. A.** The Use of H5P in Teaching English / J. A. Wicaksono, R. B. Setiarini, O. Ikeda, A. Novawan. – Текст : непосредственный // The First International Conference on Social Science, Humanity, and Public Health (ICOSHIP 2020). – 2021. – Pp. 227-230. – DOI 10.2991/assehr.k.210101.049

220. **Wood, A.** Fashioning the Face: Sensorimotor Simulation Contributes to Facial Expression Recognition / A. Wood, M. Rychlowska, S. Korb, P. Niedenthal. – Текст : непосредственный // Trends in Cognitive Sciences. – 2016. Vol. 20. – №3. – Pp. 227-240. – DOI 10.1016/j.tics.2015.12.010

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Параметрическая модель аутентичности видеоматериала в соответствии с ФГОС СОО 2-го поколения (2012) и внесенными в него изменениями (2015)

<i>Параметры</i>	<i>Критерии</i>	<i>Показатели</i>	<i>Значения</i>
средовой	демонстрация среды (С ₁)	трансляция базовой среды	10
		имитация базовой среды	7
		трансляция/имитация нейтральной среды	4
		трансляция/имитация дочерней среды	1
коммуникативный	лексико-грамматическое наполнение (К ₁)	+С1-С2	10
		+В1-В2 (-С1-С2)	5
		А1-А2	1
	фонетическое наполнение (К ₂)	стандартное произношение базового континуума	10
		несколько акцентов	5
		произношение, типичное дочернему континууму	1
	интеракция (К ₃)	диалог с внесением изменений в базовый континуум	10
		монолог с внесением изменений в базовый континуум	8

		диалог с внесением изменений в дочерний континуум	5
		монолог без влияния на континуум	3
	мультимодальность (К ₄)	взаимозависимое употребление вербального и невербального языков	10
		наличие случаев употребления невербального языка для компенсации вербального	8
		употребление вербального языка	5
авторства/участия	социализация авторов/участников (А ₁)	первичная социализация в базовом континууме	10
		ресоциализация (полилингвизм/ поликультурность) участников	5
		Обучение в смоделированном базовом континууме внутри дочернего или нейтрального	1

Методические рекомендации по вычислению степени аутентичности аудиовидеоматериалов

Степень аутентичности аудиовидеоматериалов предлагается измерять по формуле среднего арифметического взвешенного:

$$Au = \frac{\sum_{i=1}^n \rho_i \cdot x_i}{\sum_{i=1}^n \rho_i}$$

где \sum – сумма произведений значений критериев и весов критериев;

x_i – значения критериев;

ρ_i – веса критериев.

Ход вычислений.

1. Вычислить произведения значений критериев (x_i) и весов данных критериев (ρ_i).

Значения критериев определяются в соответствии с показателями параметризации аутентичности в соответствии с ФГОС. Весы критериев заимствуются из таблицы ниже:

Средовый параметр	Коммуникативный параметр				Параметр авторства/участия
C_1	K_1	K_2	K_3	K_4	A_1
$p = 5$	$p = 10$	$p = 9$	$p = 2$	$p = 1$	$p = 8$

Для авторской методики весы критериев следующие:

Средовой параметр	Коммуникативный параметр				Параметр авторства/участия
C_1	K_1	K_2	K_3	K_4	A_1
$p = 5$	$p = 8$	$p = 2^*$	$P = 9$	$p = 10$	$p = 5$
при $x < 10$ $p = 7$		*при условии $x \geq 5$ исходя из наличия функционально			при $x < 10$ $p = 7$

		значимого просодического модуса, $p = 4$.			
--	--	--	--	--	--

2. Вычислить сумму произведений значений x_i и p_i .
3. Вычислить сумму весов всех критериев.
4. Поделить полученное число в шаге 2 на число в шаге 3.
5. Определить, относится ли полученный числовой результат к зоне допустимой степени аутентичности. Допустимая степень аутентичности рассчитывается как среднее значение между минимально возможным показателем аутентичности по данным параметрическим данным и максимальным:
 - для отбора аудиовидеоматериалов для реализации требований ФГОС, допустимая *нижняя граница* степени аутентичности – 5,614;
 - для отбора аудиовидеоматериалов для реализации авторской методики обучения аудированию в условиях мультимодальной коммуникации – 6,2.

Пример: аудиовидеоматериал сервиса YouTube “How China is changing the future of shopping” (URL: <http://youtube.com/watch?v=dOt4NkcmIUg>)

1. Трансляция нейтральной среды – видеоматериал демонстрирует студию. Из вербального модуса можно предположить, что студия находится в Китае – значит, демонстрируется та же нейтральная среда. Вне зависимости от обнаруженного качества, значение критерия $C1 = 4$.
2. Анализ транскрипта по Oxford Text Checker показал, что по критерию $K1$ значение аудиовидеоматериала – 106 так как содержит лексику уровня $C1-C2$.
3. Критерий $K2 = 10$. Несмотря на некоторые особенности акцента дочернего континуума, произношение соответствует стандартному произношению базового континуума.
4. Критерий $K3 = 3$, так как транслируется монолог без влияния на континуум (нет никаких изменений в среде).

5. Критерий К4 – 5, так как в аудиовидеоматериале употребляется только вербальный язык.

6. По критерию А1 – 5, говорящий-участник аудиовидеоматериала, Angela Wang, согласно источникам в сети Интернет, является сотрудником китайской компании The Boston Consulting Group, по внешним показателям принадлежит к выходцам из Азии. Соответственно этому, можно заключить, что демонстрация коммуникативной компетенции в английском языке является результатом ресоциализации (полилингвизма/поликультурности) говорящего.

Произведя подсчет значения степени аутентичности, мы получаем следующее:

- по весам в соответствии с требованиями ФГОС – 7,45. При $5,614 < 7,75 < 10$ – данный видеоматериал имеет необходимую степень аутентичности для данных целей;
- по весам в соответствии с требованиями методики – 5,7. При $5,7 < 6,2 < 10$ – данный видеоматериал не имеет необходимую степень аутентичности для достижения цели методики.

Для **фасилитации** определения показателей аутентичности аудиовидеоматериалов, рекомендуем воспользоваться разработанным автором **чек-листом**, представленным ниже.

Средовый параметр. Фокус внимания – динамическое изображение.

Коммуникативный параметр. Фокус внимания – звуковая дорожка.

Параметр авторства/участия. Фокус внимания – задисплейный или внутридисплейный автор. Иногда внедисплейный (при отсутствии говорящих участников в аудиовидеоматериале).

Перечень таблиц, представленных в диссертации

Таблица 1.1.	Единицы восприятия (модусы) невербального языка	22
Таблица 1.2.	Описание уровней понимания вербально-невербальных коммуникативных действий участников межкультурной коммуникации	26
Таблица 1.3.	Функции форм коммуникативной уклончивости в зависимости от направленности действия	42
Таблица 1.4.	Интонационные контуры в формах коммуникативной уклончивости	44
Таблица 1.5.	Сигналы лица в мультимодальных действиях с коммуникативной уклончивостью	46
Таблица 2.1.	Номенклатура навыков, подлежащих формированию/совершенствованию	70
Таблица 2.2.	Номенклатура умений, подлежащих развитию	71
Таблица 2.3.	Знания, входящие в предметный компонент обучения	75
Таблица 2.4.	Вес критериев измерения степени аутентичности для разрабатываемой методики	77
Таблица 2.5.	Распределение содержащихся в аудиовидеоматериалах тем по сферам общения.	83
Таблица 2.6.	Матрица обучающей программы	99
Таблица 2.7.	Используемые в обучающей программе типы и виды упражнений	101
Таблица 2.8.	Условные обозначения упражнения 4А	108
Таблица 2.9.	Текстово-графическая репрезентация аудиовидеоматериала, содержащего сарказм	110

Таблица 2.10.	Примеры формулировки равновероятных отвлекающих реплик (дистракторов) и правильной реплики для упражнения 5А	111-112
Таблица 2.11.	Примеры формулировки равновероятных отвлекающих реплик (дистракторов) и правильной реплики для упражнения 5Б (замысел)	113
Таблица 2.12.	Примеры формулировки равновероятных отвлекающих реплик (дистракторов) и правильной реплики для упражнения 5Б (мотив)	114
Таблица 2.13.	Уровни развития у старшеклассников умений восприятия и понимания аутентичных аудиовидеоматериалов	122
Таблица 2.14.	Уровни развития и соответствующее им количество штрафных баллов	122
Таблица 2.15.	Определение уровней развития по полноте и точности понимания	123-124
Таблица 2.16.	Результаты диагностического (входного) тестирования	124-125
Таблица 2.17.	Результаты контрольного тестирования	126-127