

## Обзоры, рецензии, отчеты о мероприятиях профессионального развития



УДК 372.881.133.1

ББК Ч426.819=47.11-  
270

Код ВАК 13.00.02;  
10.02.05

Мысик М.С.

Екатеринбург, Россия

Mysik M.S.

Ekatereburg, Russia

### Когнитивные процессы и мотивация: грани преподавания французского языка на межпредметной основе

### Cognitive processes and motivation: intradisciplinary approach at FSL class

**Аннотация.** В статье обсуждается возможность стимулирования когнитивных процессов обучающихся на занятиях по французскому языку. Представлены несколько идей для заданий, повышающих познавательную активность обучающихся и устанавливающих межпредметные связи с другими дисциплинами..

**Abstract.** The article discusses the stimulation of the cognitive processes at FSL class. It gives some ideas for tasks that are to stimulate cognitive activity via interdisciplinary approach to FSL teaching.

**Ключевые слова:** обучение французскому языку, когнитивные процессы, межпредметные связи.

**Key words:** French as a second language teaching, cognitive processes, interdisciplinarity.

---

#### Сведения об авторе:

Мысик Мария Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры романских языков.

Mysik Maria Sergeevna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor  
Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

**Контактная информация:** 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 465.

**e-mail:** [ms.msk@mail.ru](mailto:ms.msk@mail.ru)

---

В октябре 2014 года кафедрой романских языков УрГПУ совместно с Ассоциацией учителей иностранных языков МБУ ИМЦ «Екатеринбургский дом учителя» был организован семинар для учителей французского языка на тему «Когнитивные процессы и мотивация: грани преподавания французского языка на межпредметной основе». В центре внимания оказались проблемы повышения мотивации и познавательной активности у учеников на

уроках французского языка, рассмотренные через призму межпредметных связей.

С тех пор, как коммуникативный подход к преподаванию иностранных языков прочно обосновался в образовательной среде, внимание ученых, методистов и педагогов сосредоточено на проблемах, связанных с тем, как научить обучающихся излагать свои мысли адекватно поставленной коммуникативной задаче. Иными словами, произошел сдвиг с обучения форме высказывания на содержание высказывания, и «что сказать?» стало, порой, важнее того, «как сказать?». Краеугольным камнем при этом стало понятие «речевой ситуации»; её, начиная с И.М. Бермана и В.А. Бухбиндера [Берман, Бухбиндер 1964: 10-13], рассматривали в своих работах многие психологи и методисты: В.Л. Скалкин, Г.А. Рубинштейн, Д.И. Изаренков и другие (см. обзор Чан Динь Лам [Чан Динь Лам 2013: 61-64]).

Речевой ситуации посвящена отдельная глава книги А.А. Леонтьева «Язык. Речь. Речевая деятельность» [Леонтьев [www](#)]. Автор акцентирует внимание на двух важнейших компонентах деятельности: мотиве и цели: «Все, что мы говорим в обыденной жизни, мы говорим *почему-то* (мотив) и *зачем-то* (цель). В сущности, при данных мотиве, цели и обстоятельствах деятельности мы не *можем* не *сказать* сказанного» [Леонтьев [www](#)]. Отсюда необходимость в процессе обучения «задать ему (*обучающемуся*. – М.М.) такие внешние и внутренние обстоятельства, в которых он будет вынужден употребить желательное для нас (по содержанию) речевое высказывание по намеченному нами плану» [Там же].

С внешними обстоятельствами все более или менее понятно (это лингвистические и экстралингвистические условия, ситуации, в которых, скорее всего, окажется человек, изучающий иностранный язык); их моделированием занимаются авторы учебников и учебных пособий, построенных на принципах коммуникативного обучения, а также преподаватели на своих занятиях. С внутренними обстоятельствами сложнее: это должно быть что-то, что пробудило бы личностные мотивы обучающегося к речевой деятельности. При всей уникальности личностных мотивов (очевидно, что мотив одного человека может не являться таковым для другого) есть нечто общее, что, по сути, является движущей силой развития человека в любом возрасте – познание.

Делать ставку на познавательные интересы тем более важно, если рассматривать язык в учебной ситуации не только как средство общения, но и шире: как «систему вербализованных знаний о мире»

[Сусов www]. Вот что пишет об этом И.П. Сусов: «Язык включён в сложную систему познания мира человеком, в информационно-когнитивную систему, в которой взаимодействуют мышление, сознание, память и язык. <...> Функции языка как орудия коммуникации и как орудия познания мира связаны неразрывно. <...> Язык есть по своему назначению когнитивно-коммуникативная система» [Сусов www].

Познание является движущей силой развития, наверное, в любом возрасте, но особенно в период обучения. Язык необходим для получения информации и обмена ею, а также для вербализации извлекаемого из памяти опыта. Любопытно, что значение слова осознается и обрабатывается мозгом быстрее, чем другие стимулы. Вспомним задание: назовите цвет, которым написаны слова. Если, к примеру, слово «желтый» написано зеленым цветом, то читающий, скорее всего, спонтанно назовет «желтый». Для того, чтобы выполнить задание, нужно заставить себя обращать внимание на цвет, а не на значение слова. Это наблюдение не работает, если разными цветами написаны слова, не обозначающие цвет. Например, если слово «стол» будет написано зеленым цветом, то читающий назовет «зеленый». В этом случае значение слова не конкурирует с цветовым восприятием.

Возвращаясь к вербализации извлекаемого из памяти опыта, этот процесс разбивания некоего крупного эпизода на мелкие, состоящего из фрейма и подчиненных ему слотов (подробнее И.П.Сусов [Сусов www]), лежит в основе конструирования речевых образцов. Так, фраза-речевой образец «*Ma copine est allée en Espagne cet été*» описывает событие «поездка кого-либо куда-либо когда-либо»; оно (это событие) разбивается на эпизоды, в которых присутствуют субъект действия, собственно действие, направление (обстоятельство места) и обстоятельство времени. При этом ключевым звеном выступает собственно действие – оно же постоянный элемент речевого образца, – а остальные микроэпизоды подчиняются ему и представляют собой переменные, или заменяемые, элементы речевого образца.

Если рассматривать речевой образец не только как отрезок речи, выполняющий некую коммуникативную функцию (взгляд извне), но и как результат речемыслительной деятельности человека (взгляд изнутри), то можно предположить, что такая расстановка акцентов приведет к «сдвигу мотива на цель», подробно описанному А.Н. Леонтьевым [Леонтьев www]. Применительно к обсуждаемой проблеме мы можем попробовать добиться того, чтобы высказывание

(цель в учебной ситуации) стало мотивом речевой деятельности (как в реальной ситуации).

Когнитивные процессы определяют как «совокупность процессов, обеспечивающих преобразование сенсорной информации от момента попадания стимула на рецепторные поверхности до момента получения ответа в виде знания» [Психология человека... www]. Следовательно, когнитивные процессы включают в себя восприятие, внимание, память, мышление и другие. Речь также относят к когнитивным процессам. Эти процессы метапредметны. Язык тоже надпредметен; попытки ограничить его тем предметом, который бы наилучшим образом отвечал познавательным потребностям обучающихся, привели к возникновению разных, но близких по сути направлений в методике: межпредметные связи, предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) [Marsh 2010], язык для специальных целей.

Освоение языковых единиц и речевых структур должно стимулировать познавательные процессы обучающихся; практическая реализация этого положения возможна с помощью межпредметного подхода (в широком смысле слова, объединяющим упомянутые выше направления в методике), а также воздействием на значимые для той или иной возрастной категории процессы.

К примеру, дошкольники и младшие школьники учатся группировать, сравнивать предметы, производить простейшие логические рассуждения. Огромное число развивающих заданий для детей этого возраста может быть адаптировано к изучению французского языка. Так, задание «Найди ... отличий на картинках» позволит отработать речевые образцы: *Il y a un(e) ... sur la première image. Il y a deux (trois, ...) ... sur la deuxième image. Il n'y a pas de...* Также в отработке могут быть задействованы предлоги места, лексика, обозначающая цвет, и много другое, что входит в содержание конкретного занятия. Многочисленные задания на логику для детей помогут осуществить межпредметные связи с математикой.

Для учеников более старшего возраста можно сделать акцент на межпредметных связях, например, с историей, предложив сравнить карты Европы до и после 1-ой мировой войны (тем более, что границы Франции менялись в тот период).

Процесс принятия решений также имеет когнитивную составляющую. Существует достаточное количество разнообразных сюжетов игры-принятия решения «Необитаемый остров», некоторые из них могут быть адаптированы к занятиям по французскому языку. С психологической точки зрения эта игра учит социальному

взаимодействию (умение договариваться, действовать сообща и т.п.); с точки зрения изучения языка эта игра носит межтемный характер (природа, климат, животные, жилище/быт, профессии, правила: должностования и запреты, – и другое).

Задействовать когнитивные процессы, свойственные принятию решений, можно, работая с картой, при изучении темы «Город» и сопутствующих ей ситуаций «спросить/указать дорогу». Нужно только добавить в задание наличие более или менее сложной интеллектуальной задачи, предполагающей несколько альтернативных решений и выбор оптимального решения. Например, построить маршрут из точки А в точку В: самый экономичный по времени, или включающий «туристические места», или самый короткий. Вариантов может быть довольно много.

Чтение инфографики задействует множество мыслительных операций. Сюжеты инфографики, используемой на занятиях по французскому языку, могут охватывать широкий спектр дисциплин: экология, география, история и другие.

Использование различных схем построения высказывания помогает развитию критического мышления обучающихся. В качестве иллюстрации приведем самую обобщенный вид схемы: *Проблема* → (*Пример 1* → *Частный вывод 1*; <...>; *Пример N* → *Частный вывод N*) → *Общий вывод*. Темы могут быть самые разнообразные, главное, что они носят проблемный характер.

Умения анализировать и интерпретировать информацию можно развивать, предлагая для сравнения статьи из разных газет или другую информацию по одной или похожим темам, взятую из разных источников. Анализу подлежат заголовки, ключевые слова, способ презентации информации, объективность/субъективность и тому подобное.

В качестве заключения отметим следующее:

1. Поскольку познание является движущей силой развития, а язык выполняет когнитивно-коммуникативную функцию, основным вопросом при планировании содержания занятия по французскому языку должен стать вопрос «Что нового обучающиеся могут узнать?». (Де-)кодирование и обработка информации средствами иностранного языка протекает как сопутствующий (но очень важный (!) с точки зрения уделяемого ему внимания) процесс.

2. «Каковы особенности когнитивных процессов в том или ином возрасте?»: ответ на этот вопрос – определяющий фактор в подборе заданий.

3. Практическая и развивающая цели занятия должны быть как минимум равнозначны.

4. Язык надпредметен (или беспредметен), его «опредмечивание» связывает язык с другими областями знаний (учебными дисциплинами). Межпредметный подход позволяет максимально точно учесть познавательные интересы обучающихся.

#### ЛИТЕРАТУРА

Берман И.М., Бухбиндер В.А. Ситуативность и обучение устной речи. Иностранные языки в школе. – Л., 1964, вып.5. – С. 10-13.

Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969. 214 с. URL: [http://pedlib.ru/Books/4/0285/4\\_0285-131.shtml#book\\_page\\_top](http://pedlib.ru/Books/4/0285/4_0285-131.shtml#book_page_top) (дата обращения 15.09.15)

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с. URL: <http://www.psylib.org.ua/books/leona01/txt17.htm> (дата обращения 15.09.15)

Психология человека от рождения до смерти. /Под общ. Ред. А.А. Реана. СПб.: Прайм-еврознак, 2002. URL: [http://psihologiya\\_cheloveka.academic.ru/149](http://psihologiya_cheloveka.academic.ru/149) (дата обращения 15.09.15)

Сусов И. П. Введение в языкознание. М.: Восток - Запад, 2006. 382 с. URL: [http://homepages.tversu.ru/~ips/1\\_05.htm](http://homepages.tversu.ru/~ips/1_05.htm) (дата обращения 13.09.15)

Чан Динь Лам. Роль ситуаций в обучении иностранным языкам // Международный журнал экспериментального образования. 2013. № 10 С. 61-64 URL: [www.rae.ru/meo/?section=content&op=show\\_article&article\\_id=412\\_2](http://www.rae.ru/meo/?section=content&op=show_article&article_id=412_2) (дата обращения: 13.09.2015)

Marsh, D. [и др.]. The European Framework for CLIL Teacher Education. Graz: European Centre for Modern Languages, Council of Europe, 2010