

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ И РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ МУЛЬТИМОДАЛЬНОГО СОЧИНЕНИЯ

А. Дейг

*Аспирант кафедры обучения и преподавания
Педагогический институт Университета Флориды, г. Гейнсвилл*

М. Пачеко

*Доцент кафедры обучения и преподавания
Педагогический институт Университета Флориды, г. Гейнсвилл
a.deig@ufl.edu*

В статье сквозь призму деятельностного подхода представлены результаты использования методики мультимодального сочинения в работе с ученицей седьмого класса Сарой. Теория деятельности позволила рассматривать проблемы и противоречия в учебной деятельности как возможности для изменений и роста. Для разрешения противоречий, относящиеся к содержанию видео, Сара обращалась к внешней среде; для разрешения противоречий, связанных с композицией видео, она обращалась к своему опыту; для решения проблем, связанных с сотрудничеством, необходимо было принимать предложения, высказанные другими. Проведенное исследование подтверждает возможность активизации гибкости мышления посредством мультимодального сочинения с учетом содержательного, композиционного и языкового компонентов с целью решения образовательных задач и формирования компетенций, необходимых учащимся в последующем для профессиональной деятельности.

Ключевые слова: мультимодальное обучение; мультимодальное сочинение; противоречие; деятельностный подход; гибкость мышления.

EMBRACING FLEXIBILITY AND EXPLORING OPPORTUNITIES: LEARNING FROM CONTRADICTIONS IN MULTIMODAL COMPOSING

A. Deig

*Doctoral Candidate, School of Teaching and Learning
College of Education, University of Florida, Gainesville*

M. Pacheco

*Assistant Professor, School of Teaching and Learning
College of Education, University of Florida, Gainesville
a.deig@ufl.edu*

This article presents the findings of a multimodal composing project with a seventh-grade bilingual student Sarah, analyzed through the lens of activity theory. Activity theory allowed us to not only identify the challenges, contradictions, and disruptions within the activity system of Sarah's composing process, but to view them as opportunities for change, growth, and learning. We identified three types of contradictions in Sarah's composing that offered important opportunities for learning: those relating to the content of the video; those relating to the design of the video; and those relating to collaboration. The participant addressed content contradictions by looking outward, design contradictions by looking inward, and collaboration contradictions by accepting suggestions made by others. This study demonstrates how one learner leveraged flexible thinking through multimodal composing to learn about content, composing, and language while creating a plan to achieve her future career goals.

Keywords: multimodal education; multimodal composing; contradictions; activity theory; flexible thinking.

Мультимодальное сочинение (англ. – *multimodal composing*) (далее – ММС) широко используется в современном образовательном процессе, в частности, преподавателями английского языка [5], педагогами специального образования [2] и учителями школ [1; 6]. Это обусловлено тем, что ММС предоставляет двуязычным учащимся богатые возможности для использования нескольких ресурсов и информационных каналов для развития их личности [8], а также помогает узнать больше о языке, содержании и композиции [9].

ММС – это процесс и результат создания текста с использованием различных кодов, таких как изображение, звук, движение, текст и жест [8]. Если текст содержит как минимум два кода, он является мультимодальным. Использование цифровых инструментов является частым, но не обязательным в ММС. Термин «сочинение» подразумевает не только готовый текст, но и сам процесс, включающий планирование, подготовку чернового варианта, редактирование и обмен информацией с аудиторией.

Мультимодальные сочинения могут быть сложными, например, claymation – пластилиновая мультипликация со сценарием и саундтреком [4] и простыми, как, например, яркий текст, написанный на кроссовках или рюкзаке [7]. Примерами мультимодального сочинения являются также презентации PowerPoint на уроке истории (изображение, алфавитный шрифт, звук и т.д.), танцевальные видео TikTok (музыка, движение, жест и т.д.), видеоигры (текст, изображение, видео и т.д.).

Для понимания технологии мультимодального обучения мы используем теорию деятельности, исследующую «системы деятельности» [3], которые включают шесть компонентов: (1) субъект, или кто осуществляет деятельность, (2) объект, или почему субъект действует; (3) инструменты или то, как субъект достигает своих целей, (4) правила или нормы деятельности, (5) сообщество, в которое входят другие лица, вовлеченные в деятельность, и (6) разделение труда, или как задачи разделены в деятельности. Внутри систем деятельности могут возникать напряжения или противоречия (например, человек не может определить правила деятельности или задачи деятельности не совпадают с доступными инструментами), что требует гибкости и активности. Однако противоречия – это не просто проблемы, которые необходимо решить, а возможности для совершенствования компетенций, развития гибкости и креативности, обучения посредством принятия решений.

Задачей данной статьи является описание специфики мультимодального обучения билингвальных подростков посредством мультимодального сочинения с использованием цифровых технологий во время пандемии COVID-19. Нашей задачей является выявление образовательного и компетентностного потенциала мультимодального сочинения путем анализа способов решения проблемных задач и разрешения противоречий, возникающих в процессе композиции. Выводы сделаны на основе наблюдения и интерпретации процесса и результатов мультимодального сочинения Сары, ученицы седьмого класса, в ходе которого

активизировалась гибкость мышления и происходило совершенствование коммуникативных и рецептивных навыков (понимание содержания, языка, композиции). В течение 10 самостоятельных занятий Сара создала видео на YouTube о карьере ветеринара, которое включало три мультимодальных продукта: миниатюру (заставку), вводный клип (своего рода трейлер) и видео.

Для ММС Сара выбрала тему «Профессия моей мечты», поскольку недавно готовила соответствующий доклад для урока английского языка. Сначала под руководством учителя (автор статьи – А. Д.) были изучены различные ММС исследовали мультимодальные сочинения, включая картины, веб-сайты и видеоролики на YouTube, отдельное внимание уделялось вариативности способов передачи (например, тревожная музыка, успокаивающие цвета, разговорная речь). Затем Сара изучила основной инструмент для создания мультимодального текста Canva.com, ознакомившись с параметрами и настройками, в то время как роль учителя на данном этапе была минимизирована, чтобы предоставить Саре возможность самостоятельного обучения в своем собственном темпе.

Следующим этапом работы был сбор информации о профессии ветеринара. Сара начала с просмотра ресурсов через поиск в Google; на этом этапе были нужны конкретные факты и детали для включения их в видео на YouTube, использовались рукописные заметки. На данном этапе учитель выступал в роли ресурса, а не помощника, предоставляя Саре время и пространство для гибкого мышления, творчества и решения проблемных задач, поскольку создание видео предполагало не только исследование собственных карьерных предпочтений, но и ориентацию на целевую аудиторию готового ММС.

В процессе создания творческого продукта Сара сталкивалась с противоречиями или напряженными «моментами неопределенности» [3], необходимо было принимать решение о том, как двигаться дальше. Эти противоречия существовали между различными компонентами деятельности, как правило, между субъектом, Сарой, и инструментами или сообществом – предполагаемой аудиторией. Одним из инструментов в деятельности Сары был веб-сайт Canva.com, который, с одной стороны, предоставлял возможности творчества через простой интерфейс, но одновременно ограничивал ее возможности заданным набором функций и инструментов.

Например, при попытке озвучить свое видео Сара не могла понять, как загрузить аудиофайл, – что иллюстрирует противоречие между предметом (Сара) и инструментом (Canva.com). Она понимала, что звуковая дорожка была важной частью финальной композиции, которую она хотела сделать, но на сайте не было возможности добавить аудиозапись. Ученица устранила данное противоречие, убедившись, что оно не могло быть решено не потому, что она что-то упустила, а в силу ограниченности ресурсов сайта. Затем она проявила гибкость мышления, поместив видеофайл со звуковой дорожкой под основным изображением, в результате чего аудитории была доступна только звуковая часть видео.

На протяжении 10 занятий Сары были выявлены три различных типа противоречий, относящихся к содержанию, композиции и сотрудничеству. Контентные противоречия возникли во время поиска и включения Сарой содержательной информации (например, при выборе наиболее подходящей информации о том, как стать ветеринаром). Противоречия в композиционном плане возникли при разработке видео, эскиза и вступления (например, решение о том, как расположить несколько изображений на одной странице в видео таким образом, чтобы это было оценено ее аудиторией). Противоречия в сотрудничестве возникали между Сарой и учителем, когда, например, педагог прерывал ее, чтобы сделать какие-то замечания.

Мы обнаружили, что противоречия содержания и дизайна открывают широкие возможности для обучения, о чем свидетельствует разрешение этих противоречий Сарой. Она обращалась к содержательным противоречиям, глядя «вовне». Сара создавала видео для YouTube, собирая и представляя информацию, о которой она не знала заранее, что заставило ее искать данные, используя Google-поиск, обращаться к своим заметкам или за помощью учителя. Сара, как правило, разрешала противоречия дизайна, заглядывая «внутрь себя». Она была уверена в своей способности создать видео на YouTube для своей аудитории, вероятно, потому что была членом кружка будущих ветеринаров и полагалась на себя в принятии решений относительно дизайна.

Как биллинг, планируя включить в видео информацию на испанском языке, Сара сначала заглянула внутрь себя, заявив вслух (на испанском языке), что она хотела написать. Однако неуверенность появилась при составлении и размещении письменного текста; для решения проблемы Сара использовала Google Translate. Важным стало то, что Сара выразила желание сделать видео доступным для своих зрителей в лингвистическом плане, поскольку они, как и она, могут чувствовать себя менее уверенными в письменной испанской речи, чем в устной.

Таким образом, на примере работы с Сарой мы продемонстрировали образовательный и развивающий потенциал ММС в работе с содержанием, композицией и языковым материалом. Используя ММС в процессе обучения, учителя могут содействовать совершенствованию навыков и компетенций учащихся, поддерживая их и давая необходимые рекомендации относительно инструментов и источников. Помимо этого, совершенствуются и компетенции коммуникации и сотрудничества, взаимопомощи и работы в команде. Важно, чтобы учитель не ограничивал свободу и самостоятельность ученика, а давал время и пространство для принятия собственных решений в процессе мультимодального сочинения, что будет способствовать реализации образовательного и компетентностного потенциала мультимодального сочинения.



Библиографический список:

1. Bowen, T. What else is possible: Multimodal composing and genre in the teaching of writing / T. Bowen, C. Whithaus // *Multimodal Literacies and Emerging Genres*. – University of Pittsburgh Press, 2013. – P. 1–12.
2. Bruce, D. Multimodal composing in special education: A review of the literature / D. Bruce, D. M. Di Cesare, T. Kaczorowski [et al.] // *Journal of Special Education Technology*. – 2013. – № 28(2). – P. 25–42.
3. Engeström, Y. Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization / Y. Engeström // *Journal of Education and Work*. – 2001. – № 14(1). – P. 133–156.
4. Hepple, E. Multiliteracies pedagogy: Creating claymations with adolescent, post-beginner English language learners / E. Hepple, M. Sockhill, A. Tan, J. Alford, J. // *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. – 2014. – № 58(3). – P. 219–229.
5. Jiang, L. Digital multimodal composing and investment change in learners' writing in English as a foreign language. *Journal of Second Language Writing*, – 2018. – № 40. – P. 60–72.
6. Miller, S. M. Multimodal composing in classrooms: Learning and teaching for the digital world / S. M. Miller, M. B. McVee. – Routledge, 2013. – 176 p.
7. Paris, D. Texting identities: Lessons for classrooms from multiethnic youth / D. Paris // *English Education*. – 2010. – № 42(3). P. 278–292.
8. Smith, B. E. Mediational modalities: Adolescents collaboratively interpreting literature through digital multimodal composing / B. E. Smith // *Research in the Teaching of English*. – 2019. – № 53(3). – P. 197–222.
9. Westlund, E. Visual formation of science content in young students' multimodal compositions – seven content representations / E. Westlund // *Journal of Visual Literacy*. – 2018. – № 37(4). – P. 294–316.
10. Yang, Y. F. D. Multimodal composing in digital storytelling / Y. F. D. Yang // *Computers and Composition*. – 2012. – № 29(3). – P. 221–238.