



STORYTELLING IN THE INCLUSIVE L2 CLASSROOM

Aleksandr Bovshik, Svetlana Gaivoronskaya

Moscow State University of Psychology and Education,
29, ul. Sretenka, Moscow, 127051, Russia.

Abstract. *This paper examines storytelling as a technology of teaching foreign languages with the help of fascinating stories in the inclusive environment. The relevance of developing inclusive education, i.e. integrating students with different individual characteristics (in particular, disabilities) into the learning process, is highlighted. In this regard, the concept of cognitive learning styles and Gardner's theory of multiple intelligences are characterized as not quite suitable for the role of a general foundation of language teaching methodology in an inclusive classroom. Krashen's Monitor Model, in its turn, is adopted as the theoretical basis of the modern approach to second language acquisition, emphasizing the importance of comprehensible input (received speech material) and emotional filter (psychological barrier) as key factors in the development of speech competence. In light of this, the advantages of a multisensory approach to language learning, and, in particular, the inclusive potential of using multisensory stories and creating students' own stories with the support of a teacher (storybuilding), are clarified. Storytelling, thus, is considered by the authors of the article as a universal method for developing both receptive and productive speech skills in a foreign language for all kinds of students, including children with disabilities. The paper contains methodological recommendations regarding the implementation of storytelling technology in an inclusive classroom, including the conditions for effective assimilation of educational material by students with special educational needs. The principles of scaffolding (teacher support), mutual cooperation, clarity of instructions, sequence of material presentation, individualized information delivery forms, emotional involvement and integration are also explained. Based on the research literature on psychology, inclusive pedagogy and language education (Vygotsky, Rubinstein, Asher, Krashen), as well as some case studies featuring diverse students with varying disabilities, the authors argue for the need to gradually shift from skill-building to implicit teaching (and learning).*

Keywords: *inclusive SLT, special needs, SLA, storytelling, multi-sensory stories, storybuilding, comprehensible input, affective filter*

For citation: Bovshik, A.S., Gaivoronskaya, S.O. (2022). Storytelling in the Inclusive L2 Classroom. *Linguistics & Polyglot Studies*, 8(1), pp. 80–93. <https://doi.org/10.24833/2410-2423-2022-1-30-80-93>

ИНКЛЮЗИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СТОРИТЕЛЛИНГА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

А. С. Бовшик, С. О. Гайворонская

Московский государственный психолого-педагогический университет,
127051, Россия, Москва, ул. Сретенка, 29

Аннотация. Представленная статья посвящена вопросу применения сторителлинга – технологии обучения иностранному языку при помощи увлекательных историй – в рамках инклюзивной лингводидактики. Поясняется актуальность разработки вопросов инклюзивного образования, т.е. интеграции в процесс обучения учеников с разными индивидуальными особенностями, в частности ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В этой связи рассматриваются концепция когнитивных стилей обучения и теория множественного интеллекта Г. Гарднера, которые характеризуются как не вполне подходящие на роль общего фундамента методики обучения языку в инклюзивном классе. В качестве теоретического основания современного подхода к изучению иностранных языков принимается модель С. Крашена, подчёркивающая значение понятного инпута (входного материала) и эмоционального фильтра (психологического барьера) как ключевых факторов развития речевой компетенции. В свете этого последовательно раскрываются преимущества мультисенсорного (обращающегося к различным органам чувств) подхода к обучению языку, и в частности инклюзивный потенциал использования мультисенсорных рассказов и техники создания учениками собственных историй при поддержке учителя (сторибилдинга). Таким образом, сторителлинг рассматривается авторами статьи как универсальная технология формирования рецептивных и продуктивных навыков речевой деятельности на иностранном языке у всех людей, включая детей с ОВЗ. В работе содержатся методические рекомендации, касающиеся реализации технологии сторителлинга в инклюзивном классе, включая условия эффективного усвоения учебного материала учениками с особыми образовательными потребностями. Поясняется значение принципов скаффолдинга (поддержки учителя), взаимного сотрудничества, понятности инструкций, последовательности изложения материала, индивидуализации форм представления информации, эмоциональной вовлечённости и интеграции. На основе имеющихся теоретических трудов таких заслуженных деятелей в области психологии, специальной педагогики и лингводидактики, как Л.С. Выготский, С.Я. Рубинштейн, Дж. Эшер и С. Крашен, а также примеров из практики делается вывод о целесообразности градуального перехода от эксплицитного обучения к имплицитному в инклюзивном классе иностранного языка.

Ключевые слова: инклюзивная лингводидактика, ОВЗ, овладение иностранным языком, сторителлинг, мультисенсорные истории, сторибилдинг, понятный входной материал, эмоциональный фильтр

Для цитирования: Бовшик А.С., Гайворонская С.О. (2022). Инклюзивный потенциал сторителлинга при обучении иностранному языку. *Филологические науки в МГИМО*. 8(1), С. 80–93. <https://doi.org/10.24833/2410-2423-2022-1-30-80-93>

Инклюдия, понимаемая как процесс повышения степени участия всех граждан в социуме независимо от их индивидуальных потребностей/особенностей, является глобальным трендом современности, определяющим развитие всех сфер жизни общества, включая образование [11].

В отечественном контексте инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей – предполагает совместное обучение в массовой школе детей с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья) со всеми остальными детьми [там же].

Требование равного доступа к качественному образованию всех детей без исключения не может быть реализовано в полной мере без удовлетворительного решения глобальных и частных проблем инклюзивной лингводидактики.

Наряду с построением теоретической модели преподавания иностранного языка (ИЯ) в инклюзивном классе следует тщательным образом изучить данный вопрос и в практическом измерении: отдельные педагогические технологии и приёмы нужно испытать и при необходимости доработать на основе конкретных кейсов.

На Западе кульминацией поиска теоретического основания для реализации принципа инклюзивности в образовании вообще и в обучении ИЯ в частности является концепция когнитивных стилей обучения, которая приобрела значительную популярность в 1970-е годы [18].

Суть концепции сводится к тому, что каждый человек индивидуален в том, каким способом он наиболее эффективно осваивает новую информацию. На практике в зависимости от подразумеваемых различий учеников, о которых педагог узнаёт посредством эксплицитного тестирования, класс подразделяется, например, на тех, кто лучше обучается 1) визуально; 2) через услышанную информацию; 3) посредством чтения; 4) через кинестетический опыт (разделение детей на категории *таким образом* соответствует модели стилей обучения Н. Флеминга) [38].

Проблематичность применения теории стилей обучения в рамках класса ИЯ очевидна вне зависимости от её доказательной базы: индивидуальные предпочтения учеников не тождественны их потребностям. Так, в настоящее время основной целью изучения иностранного языка считается устное общение [5]. В связи с этим едва ли можно назвать разумным решение оградить от аудирования тех детей, которые не являются аудиалами. Более того, трудности, связанные с тем или иным видом речевой деятельности, могли бы означать преимущество выбора строго противоположной педагогической стратегии: уделять больше внимания и времени неразвитым (или в недостаточной степени развитым) навыкам.

Необходимость учёта стилей обучения осложняется ещё и тем, что учителю приходится работать с большой аудиторией (до 30 человек). Логично предположить, что в такой ситуации возможна мультисенсорная репрезентация информации в классе – апелляция к разным каналам восприятия детей. Однако в данном случае совершенно не требуется принимать во внимание различные стили обучения.

В сфере инклюзивного образования самой известной моделью стилей обучения, пожалуй, является теория множественного интеллекта Г. Гарднера. Согласно этому исследователю, существует широкий спектр когнитивных способностей, которые не сводимы к понятию общего интеллекта [29] (многие когнитивные психологи и нейропсихологи с данным утверждением не согласны) [27], [42].

Идея когнитивных стилей обучения продолжает оказывать влияние на образование [19]. Однако, несмотря на наличие у людей индивидуальных предпочтений, касающихся способов восприятия информации, эффективность использования стилей обучения в образовательном процессе научно не подтверждается [там же]. Таким образом, есть основание полагать, что общий фундамент для обучения ИЯ в инклюзивном классе следует искать в другом месте.

Представляется обоснованной точка зрения, согласно которой методика преподавания ИЯ должна базироваться на универсальных (общих для всех людей) принципах овладения ИЯ [34], выход на которые станет отправной точкой для выработки методических рекомендаций для инклюзивного класса ИЯ.

Ясное и лаконичное изложение принципов современного подхода к изучению (и, следовательно, преподаванию) ИЯ находим у американского лингвиста С. Крашена.

Согласно теории усвоения ИЯ С. Крашена, понятный инпут (входной материал) в виде устной речи, письменных текстов или видеоматериалов является ключевым фактором развития коммуникативной компетенции [31], [32]. Кроме того, рецепция аутентичного или псевдоаутентичного (грамотно адаптированного) материала способствует повышению не только беглости (fluency), но и грамотности речи (accuracy) [28].

Всё, что представляет серьёзные (иногда непреодолимые) трудности для детей с ОВЗ – сознательные усилия, направленные на изучение языковой структуры, применение аналитических навыков, механическое запоминание правил и слов – не является обязательным компонентом овладения ИЯ.

Ученик овладевает необходимыми структурами ИЯ по аналогии с родным языком – имплицитно (подсознательно) [31], [40]. В связи с этим кажется рациональным следующее утверждение: с повышением разнообразия индивидуальных потребностей учеников в инклюзивном классе следует по мере возможности и необходимости отказываться от эксплицитных элементов обучения в пользу имплицитных. Кроме того, обратим внимание на то, что возможен континуальный подход к данной проблеме: умеренное внедрение эксплицитных элементов обучения в образовательный процесс допускается, однако требует соблюдения целого ряда важных методологических принципов, таких как простота, функциональность, наглядность, последовательность изложения материала, задействование различных каналов восприятия.

Так, например, при работе с детьми с разной степенью умственной отсталости или задержкой психического развития необходимы ясные инструкции и их пошаговое выполнение под чутким руководством учителя [14].

Другой важный фактор успешного овладения ИЯ по С. Крашену – низкий эмоциональный фильтр (психологический барьер). Согласно учёному, устранение отрицательных эмоций (страха, скуки, тревоги, злости) повышает эффективность языкового обучения [31].

Обучение ИЯ *таким образом* в большей степени опирается на психологию, нежели на лингвистику. Основная задача учителя в контексте концепции С. Крашена – стать источником увлекательных (понятных и интересных) историй (или обеспечить доступ к таким историям) в ситуации, где стресс отсутствует или, по крайней мере, минимизирован, а мотивация пробуждается и подкрепляется.

Вышеобозначенные принципы получают полноценное отражение в активно развиваемой и практикуемой за рубежом технологии сторителлинга (от англ. *storytelling* – рассказывание историй) – обучении ИЯ при помощи увлекательных историй [26].

Данная технология может быть реализована в двух ключевых аспектах: на уровне рецепции (восприятия историй) и на уровне продукции (рассказывания историй).

В контексте преподавания ИЯ роль сторителлинга как эффективного инструмента формирования языковых способностей признаётся ведущими учёными в области лингводидактики [21], [25], [41].

Повсеместное внедрение сторителлинга является свидетельством парадигмального сдвига в методике преподавания ИЯ в сторону более природосообразной модели, во многом основанной на теории усвоения родного языка Н. Хомского [35].

Данный подход к изучению (и преподаванию) ИЯ является холистическим по сути и предполагает отказ от хорошо известной «фрагментарной» бихевиористской модели изучения (и преподавания) ИЯ. Последняя базируется на следующем алгоритме работы с языковым материалом: эксплицитное изучение грамматических паттернов ИЯ, механическое запоминание слов вне контекста; продукция/дриллинг (составление собственных высказываний на основе предложенных моделей); эксплицитная коррекция учителем; доведение до автоматизма [4], [33].

Овладение языком – как родным, так и иностранным – принципиально отличается, например, от изучения точных наук, которые можно успешно изучать в контексте бихевиоризма. Эксплицитное изучение иностранного языка в чистом виде (при таком подходе может целенаправленно

ограничиваться объём новой лексики в пользу грамматических структур) приводит к тому, что коммуникативная компетенция (основная цель изучения языка для абсолютного большинства людей) оказывается недоразвитой.

Существуют разные подходы к пониманию сторителлинга. Все они, однако, соответствуют ключевым принципам овладения ИЯ по С. Крашену: 1) ведущее значение понятного инпута; 2) низкий эмоциональный фильтр (снятие тревожности и повышение мотивации).

В этой связи кажется закономерным рассмотрение сторителлинга в контексте методов изучения ИЯ, в которых из двух видов речевой деятельности – рецепции и продукции – первой достаётся главенствующая роль. Кроме того, обратим внимание на тот факт, что рецепция в сторителлинге всегда *предшествует* продукции. В этом аспекте моделируется последовательность овладения родным языком ребёнком.

Другой важной особенностью сторителлинга является приоритет устной речи над письменной, что также соответствует естественной иерархии языковых навыков родного языка (существуют языки, где письменность вообще отсутствует) [9]. Следует, однако, заметить, что обучение дополнительным навыкам (чтению и письму) важно, а в случае нарушения слуха (глухоты) – необходимо.

Сторителлинг обладает любопытным «трансцендентным» свойством: в переносном смысле выводит обучающегося за пределы класса ИЯ, позволяет забыть о существующих физических (внешних и внутренних) ограничениях, перенося участников сеанса в другие – реальные и фантазийные – миры, знакомя их с культурным богатством всего человечества, помогая преодолеть собственные психологические ограничения.

Таким образом, в полной мере реализуются целевые установки коммуникативно-деятельностного подхода (в соответствии с европейской системой уровней владения языком), нацеленного на развитие коммуникативной компетенции во всех её составляющих: лингвистической, социолингвистической и прагматической компетенциях [20].

Основными требованиями к материалу для сторителлинга являются его достаточное количество (в соответствии с потребностями конкретного ученика), понятность, наличие увлекательного сюжета, жизнеутверждающий пафос, терапевтический эффект, познавательный (культурологический) потенциал, учёт возрастных и психологических особенностей, а также особых потребностей учеников [1]. Данный перечень критериев отбора инпута не претендует на всеохватность, но намечает основные ориентиры работы в инклюзивном классе и при необходимости может быть расширен.

Далее рассмотрим возможности применения технологии сторителлинга в инклюзивном классе с точки зрения задействования рецептивных навыков (через мультисенсорные рассказы) и продуктивных навыков (через сторибилдинг).

Мультисенсорные рассказы

Принципы мультисенсорного (от лат. *multum* – много и *sensus* – восприятие, чувство, ощущение) подхода хорошо известны в лингводидактике и находят активное применение при составлении рабочих программ и планов занятий по иностранному языку [13], [17].

Реализация мультисенсорного подхода в классе ИЯ предполагает обращение – иногда одновременно – к нескольким каналам восприятия обучающегося, а также параллельное обучение разным видам речевой деятельности. Так, в пределах одного упражнения могут быть одновременно задействованы такие навыки, как аудирование, чтение и говорение. Инпут при этом может быть поликодовым, то есть состоять из элементов разных семиотических систем. Простыми примерами аудиовизуального инпута являются: чтение «про себя» текста, который читается учителем/диктором вслух; просмотр (образовательного) сериала; просмотр видеоматериала с субтитрами; аудирование с опорой на ментальные карты и т.п. Таким образом, при мультисенсорном подходе становится возможным и желательным подкрепление аудиотекста различными видами зрительной информации: изобразительной, графической, визуально-текстовой [2], [3].

Примечательно, что в дополнительном издании (*The Companion Volume*) известной страсбургской монографии «Европейская система уровней владения иностранным языком» наряду с четырьмя традиционными навыками английского языка (предложенными в качестве базовых в 1961 г.) вводятся и активно обсуждаются такие интегративные виды речевой деятельности, как рецепция (восприятие), продукция (речепорождение), интеракция (речевое взаимодействие) и медиация (языковое посредничество) [20].

Необходимость реконцептуализации языковых умений, а затем апробации четырёхчастной модели речевой деятельности в процессе обучения ИЯ продиктована подлинными потребностями обучающихся и соответствует реальным условиям коммуникации, которая понимается как смысловой обмен между двумя (и более) людьми при помощи вербальных и невербальных символов, устно и письменно, посредством как рецептивных, так и продуктивных навыков [там же].

Следует отметить, что мультисенсорная стратегия обучения воспроизводит процесс овладения родным языком, при котором одновременно задействуются разные каналы восприятия, дополняя и подкрепляя друг друга [17]. Согласно психолингвистическим исследованиям, объём памяти возрастает, если овладение языковым материалом происходит в «живом» контексте: запоминаются не отдельные элементы, а целостные единства элементов [43]. Так, в соответствии с теорией двойного кодирования А. Пайвио, при введении новых слов эффективность запоминания – как краткосрочного, так и долгосрочного – можно повысить при помощи использования соответствующих изображений [37].

Заметим, что возможность задействования ассоциативной памяти не ограничивается использованием картинок: услышанное, увиденное, подкреплённое изображением и жестом слово с большей вероятностью сохранится в долгосрочной памяти, нежели слово и соответствующее изображение, находящиеся в одном визуальном поле [там же].

Мультисенсорные рассказы – эффективная технология инклюзивного сторителлинга, которая была изначально разработана для обучения людей с тяжёлой формой умственной отсталости и множественной инвалидностью. Сегодня мультисенсорные рассказы активно применяются в том числе в инклюзивном классе ИЯ [26].

Обучающимся предлагаются специальные книги в виде ламинированных карточек формата А3, на которых закреплены разного рода материалы, которые ученик может увидеть, услышать, потрогать и понюхать. Апелляция к органам чувств происходит параллельно с тем, как учитель выразительно (с интонационным разнообразием) читает или рассказывает выбранную историю [там же].

Просодические характеристики речи учителя особенно важны в инклюзивном классе, где способности учеников воспринимать и понимать новую когнитивную информацию существенно различаются. Согласно исследованиям в области овладения родным языком, у детей с задержкой речевого развития замедляется процесс обработки слуховых сигналов [там же]. Выразительные интонационные паттерны, наряду с многократным повторением истории, позволяют ребёнку лучше сосредоточить внимание на звуковой стороне вербального сообщения.

При составлении дидактических материалов по возможности выбираются оптимальные параметры и удобное расположение сенсорных объектов на странице для того, чтобы все ученики (независимо от формы инвалидности) извлекли из них максимальную пользу.

Для удобства восприятия на каждой странице ученик получает доступ только к одному сенсорному опыту, который соответствует очень небольшому фрагменту текста (как правило, одному предложению).

Обратим внимание на то, что красочные визуальные страницы приспособлены для слепых учеников, а также учеников с одновременным нарушением слуха и зрения. Дело в том, что иллюстрации, которые прикреплены к страницам, объёмны: это даёт возможность тактильного восприятия.

Педагоги, использующие в своей практике мультисенсорные рассказы, отмечают, что новизна ощущений, которая достигается благодаря использованию необычных материалов, запахов и звуков, повышает уровень заинтересованности и вовлечённости учеников в процесс обучения [44].

Учитель, выступающий в роли рассказчика, при необходимости может направлять внимание учеников на нужные сенсорные объекты, ассистировать их действия с книгой, тем более что несколько предметов могут быть предложены для игры отдельно от карточек (например, забавный парик или пляжный мяч).

Урок с использованием мультисенсорных рассказов, очевидно, заимствует ключевые принципы метода полного реагирования Дж. Эшера [15], [16]. За инпутом, являющимся основой овладения ИЯ, следует физическое действие учеников как адекватный ответ на то или иное высказывание. После «многоканального» восприятия интересной (понятной и вызывающей эмоциональный отклик) истории обучающимся предлагается «пересказать» сюжет рассказа посредством определённых действий (движений, жестов и мимики).

В контексте мультисенсорного сторителлинга используется зона ближайшего развития – педагогическая стратегия, предложенная Л.С. Выготским [6], [7]. Ребёнку с ОВЗ наряду с учителем оказывают посильную помощь в развитии способные сверстники.

Урок проходит в крайне доброжелательной и спокойной обстановке; усилия учителя направлены на устранение или, по крайней мере, минимизацию стресса у обучающихся (принцип эмоционального фильтра). Проверка полученных знаний всегда проводится имплицитно – в игровой форме. Успешные действия учеников получают положительное подкрепление. Так, конец работы над рассказом маркируется похвалой (положительным комментарием) от учителя в адрес учеников (“Give yourself a clap, you’re brilliant!”).

Англоязычные сборники мультисенсорных рассказов (*The Captain’s Hat, Queen of the Stables, Learning to Fly, Museum Mystery, Lost in London*) издаются за счёт благотворительных организаций (Bag Books, RAMIS) и доступны в продаже на официальных сайтах этих организаций [23].

Апологет мультисенсорного сторителлинга К. Фуллер говорит о возможности и способах разработки учителем подобных учебных материалов, а также описывает подробный порядок действий учителя, работающего с мультисенсорными рассказами [24].

Инклюзивный потенциал мультисенсорных рассказов не вызывает сомнения. По мнению ряда экспертов, данные рассказы являются инклюзивным образовательным ресурсом, позволяющим учесть потребности учеников с различными трудностями: 1) расстройства развития школьных навыков; 2) расстройства аутистического спектра; 3) синдром дефицита внимания и гиперактивности; 4) нарушение зрения (и слепота); 5) нарушение слуха (и глухота) [44].

Степень вовлечённости и уровень понимания историй варьируется в зависимости от особенностей того или иного ученика, однако сам факт понимания историй является достаточным условием прироста языковой компетенции (гипотеза понятного инпута С. Крашена) [31].

Кроме того, согласно психолингвистическим исследованиям о роли моторной коры головного мозга, произвольные физические действия обучающихся, сопровождающие аудирование, создают сенсомоторный контекст, который в свою очередь повышает качество овладения иностранным языком: языковой материал таким образом запоминается в большем объёме и на более долгий срок [39].

К. Фуллер отмечает, что для обучающихся, у которых наблюдаются проблемы, связанные с регуляцией и контролем деятельности, прогресс заключается, в том числе, в постепенном расслаблении мышц и готовности ребёнка совершить движение с целью исследования знакомой страницы книги при помощи учителя или специалиста по сопровождению [26]. Кроме того, моторная кора головного мозга, обеспечивающая сенсомоторный контекст обучения, активизируется и во время наблюдения за действиями других учеников или учителя [39].

Сторибилдинг

Как было упомянуто ранее, сторителлинг может быть реализован не только на уровне рецепции, но и продукции речи. Данный факт имеет важное значение для полноценного обучения ИЯ в инклюзивном классе. Апелляция к дополнительному сенсорному опыту возможна и при работе с продуктивными навыками ребёнка.

Сторибилдинг (от англ. *storybuilding* – выстраивание истории / сюжетной линии рассказа) – способ применения технологии сторителлинга, направленный на производство речи. Метод интерактивен: направлен на активное взаимодействие всех учеников друг с другом и с учителем [30].

При реализации сторибилдинга дети, получая инпут, безотлагательно реагируют на устное сообщение, подкреплённое средствами дополнительных семиотических кодов. Заметим, что вне зависимости от диагноза ребёнка с ОВЗ **мультисенсорность (апелляция к различным органам чувств)** является основополагающим принципом инклюзивного обучения, поскольку дополнительный сенсорный опыт облегчает восприятие, понимание и закрепление вербальной информации [10], [12], [26].

Каждая история, рассказываемая учителем или создаваемая учениками, имеет чёткую структуру и соответствует установленной модели повествования, которая отражается в формуле “5 W’s + H” (Where? Who? What? Why? When? + How?): *Где происходят события? Кто действующие лица повествования? Что происходит по ходу развития сюжета? Почему происходят описанные события? Когда они происходят? Как формируются следствия, и как их можно изменить?* [17, с. 19]. Истории, соответствующие данной модели, рассказываемые ученикам на регулярной основе, позволяют им имплицитно освоить логику сюжетной линии и впоследствии развить способность к созданию собственной истории [там же].

Учитель имплицитно задаёт фабулу повествования, контролируя развитие формируемой детьми истории и реакцию учеников. Ощущая свободу действий, ученики реализуют свой творческий потенциал. При этом **поддержка учителя**, в соответствии с **принципом скаффолдинга** (от англ. *scaffolding* – строительные леса, подмости), служит эмоциональной опорой и фактором снижения тревожности, которая связана с новизной задач, стоящих перед обучающимися.

Важно отметить, что особое внимание в изучении вопроса обучения детей с ОВЗ в общеобразовательной школе уделяется детям с диагностированной степенью умственной отсталости и/или задержки психического развития. Так, С.Я. Рубинштейн определяет детей с ОВЗ как «учеников вспомогательной школы» [12, с. 10]. Тем не менее, понятие инклюзии в рамках класса охватывает широкий спектр диагнозов и отклонений в развитии. Например, слабослышащие и слабовидящие дети не имеют умственных патологий, однако часто могут отставать в развитии от своих сверстников. Обучающиеся, имеющие поражения одного (или нескольких) органов чувств, могут нуждаться в психолого-педагогическом сопровождении, а также в правильно подобранной системе коррекционного обучения [там же]. Во всех случаях умение ребёнка использовать помощь взрослого является непосредственным показателем его обучаемости.

Заслуживает внимания тот факт, что сторибилдинг основан на **взаимном сотрудничестве всех участников процесса обучения**. Как было указано ранее, педагог представляется не только медиатором, но направляющим – он всегда готов дать конкретное указание ребёнку в зависимости от его потребности в определённый момент времени. Также в инклюзивном классе практикуется взаимопомощь среди обучающихся: дети, обладающие более высокой степенью сформированности знаний или навыков, способны оказать помощь нуждающемуся в помощи однокласснику [26].

Создание истории учениками – это коллективная работа. Каждый ребёнок имеет возможность внести свой вклад в развитие сюжета доступными ему способами, которые соответствуют его возможностям: рисование, пение, театральная игра, рассказ, танец.

Технология сторибилдинга требует предельной **понятности и последовательности инструкции учителя**. Согласно теории Л.В. Выготского о зоне ближайшего развития, уровень поставленной задачи должен соответствовать уровню психического развития. Учёный отмечает, что обучение новым действиям и формирование новых навыков происходит 1) пошагово и 2) через поддержку коллектива и педагога [6], [7]. Высшие психические функции формируются в процессе взаимодействия индивида с окружающей средой. Важнейшим условием развития – вне зависимости от патологии – является общение и коллективная деятельность, подкреплённые речью [10].

Принцип последовательности изложения материала имеет особое значение. Речь идёт не только о форме презентации информации педагогом, но и о последующей реакции детей на инструкцию. Сложные предложения, содержащие в себе несколько инструкций (действий, которые

необходимо произвести ребёнку или вопросов, на которые нужно дать ответ) могут не быть восприняты (или могут быть неправильно восприняты) учениками.

Например, эксперименты, проводимые по диагностической методике Р. Пинтера и Д. Патерсона, позволяют определить, что умственно отсталые дети часто не способны самостоятельно предложить эффективный способ решения поставленной задачи. В том случае, если педагог подскажет ученику адекватный способ разрешения проблемы, воспользоваться им ребёнок сможет лишь сиюминутно – в данной конкретной ситуации [12]. Кроме того, недостаточный объём внимания у ребенка с умственной отсталостью может воспрепятствовать одновременному осознанию нескольких возможных вариантов и выбору одного из них [8].

Сторибилдинг реализует **принцип индивидуализации форм репрезентации информации** посредством предоставления обучающимся возможности использовать любые виды, формы и средства продукции речи. Создавая собственную или воспроизводя услышанную от учителя историю, дети могут разыграть спектакль, создать общий плакат с изображениями сюжета, организовать кукольный спектакль или танцевальную постановку. Ещё раз отметим, что работа в сотрудничестве – основополагающий принцип в успешности осознания и усвоения материала детьми с ОВЗ.

Другим важным принципом сторителлинга вообще и сторибилдинга в частности является **эмоциональная включённость учеников**. В том случае, если эмоциональная сфера личности ребёнка с различной степенью отклонения от нормы развития сохранна, апелляция к эмоциям является действенным средством стимуляции мозговой активности [12].

Однако необходимо учитывать, что именно положительный эмоциональный опыт способствует развитию обучаемости, в то время как негативные эмоции снижают мотивацию и познавательную способность (гипотеза эмоционального фильтра) [31].

Так, сюжетная линия, которую в дальнейшем развивают ученики, может быть полностью или частично заимствована из какой-либо яркой (традиционной или современной) истории народов мира: сказки, былины, песни и т.п. При этом, в контексте сторибилдинга исходную версию истории дети дополняют своими вариантами развития событий, основываясь на собственном жизненном опыте [30].

Принцип интеграции в сторибилдинге основан на соответствии учебных ситуаций реальным условиям жизни. Так, выбирая историю, педагогу стоит опираться на явления, с которыми дети могут быть непосредственно знакомы (природные явления, реальные профессии, животные, предметы). При сопровождении устной истории визуальными материалами важно выбирать жизнеподобные репрезентации: например, отдавать предпочтение фильмам, нежели мультфильмам; использовать фотографии вместо картинок [12], [26].

В рамках сторибилдинга используются приёмы быстрого реагирования для повышения способности к восприятию информации. Так, техника «история-массаж» (*a massage story*) предполагает, что дети могут разыгрывать озвучиваемую историю через собственные тактильные действия: ученики задействуют плечевой пояс для обозначения громкости описываемого рассказчиком звука или явлений природы, используют жестикуляцию [30].

Примером такой истории может послужить ситуация, когда ребёнок обозначает звуки дождя или грома, их громкость, осуществляя похлопывания по руке, непосредственно в момент произнесения преподавателем фразы, содержащей эту информацию:

“It is raining very gently (использование кончиков пальцев), then more rain and more rain... Then you can hear thunder (использование ладоней для создания более громкого звука), and then there is more rain, more thunder; then there is lightening (использование ребра обеих ладоней для имитации вида молнии); slowly the thunder gets less (более слабые глухие хлопки), a little more rain and then it stops... The sun comes out (прочерчивание руками в воздухе формы круга), and then there is a rainbow (имитация формы радуги посредством изображения в воздухе полукруга/арки)” [там же, с. 21].

Во время сеанса сторибилдинга ученики могут имитировать звуки ветра, шуршания листвы, дождя, стука в дверь, невербально выражать эмоции (вздохи, возгласы, замирание дыхания и т.п.).

Эксперты в области инклюзивной лингводидактики отмечают, что сторибилдинг обладает терапевтическим потенциалом. Указанные ранее способы активного обучения через истории сопоставимы с видами арт-терапии, описанными А. Хиллом: библиотерапия, танцевальная терапия, куклотерапия, драматерапия, игровая терапия [22].

Терапевтический сторибилдинг является распространённой практикой среди коррекционных педагогов-психологов. Отмечается, что характерной чертой рассказов, используемых в рамках сторибилдинга, является метафоричность образов. Трудности, которые испытывают дети в обучении (и не только), переносятся в образы вымышленных персонажей, и ученики совместно находят решения этих проблем. Таким образом, ребёнок ощущает поддержку извне, обретает уверенность в себе и своих способностях, возрастает мотивация [там же].

Однако использование терапевтических рассказов в массовой школе учителем без соответствующей квалификации в области психологии может вызывать следующие проблемы: 1) ребёнок не способен осознать метафору; 2) метафорический образ или ситуация вызывает у ребёнка тревогу [10], [12], [22]. Исходя из этого, мы полагаем, что применение терапевтических рассказов должно быть согласовано со специалистом в области инклюзивного образования.

Такие исследователи в области арт-терапии и образования, как Н. Меллон и С. Дженнингс, создают материалы для практической реализации технологии сторителлинга в инклюзивном классе, которые доступны на интернет-ресурсах (<https://www.suejennings.com>, <http://www.healingstory.com>) или в формате печатных изданий [26], [30].

Процесс создания историй детьми с ОВЗ в едином образовательном контексте, безусловно, способствует положительной динамике их развития (повышения у них мотивации, эмпатии, креативности и уровня социализации) и совершенствования коммуникативной компетенции.

Обучение ИЯ при помощи технологии сторителлинга обладает мощным инклюзивным потенциалом. Это объясняется природосообразностью технологии: содержание обучения, способы актуализации знаний и формирования у детей с ОВЗ новых навыков соответствуют принципам естественного овладения языком и отвечают потребностям учащихся.

Особенности контингента инклюзивного класса определяют требования, предъявляемые к структуре и содержанию урока ИЯ.

Сторителлинг является универсальной технологией, способы реализации которой направлены на развитие всех видов речевой деятельности с учётом особенностей психического и умственного развития каждого ученика в классе.

Основополагающими принципами реализации технологии сторителлинга являются принцип мультисенсорности, принцип понятности и последовательности, принцип скаффолдинга (взаимной поддержки и сотрудничества), принцип индивидуализации форм самовыражения, принцип эмоциональной включённости и принцип интеграции.

Эффективность применения технологии сторителлинга зависит от выполнения следующих условий:

- 1) организация процесса обучения на основе использования понятного инпута;
- 2) снижение эмоционального фильтра;
- 3) учитель подкрепляет вербальный текст элементами иных семиотических кодов;
- 4) в соответствии с потребностями класса в образовательный процесс включаются элементы эксплицитного обучения, например, в форме наполнения инпута лексическими и грамматическими единицами, подлежащими изучению (input flooding, input reinforcement) [36];
- 5) учитель даёт простые краткие пошаговые инструкции, которые соответствуют привычному для учеников алгоритму.

Среди очевидных преимуществ применения технологии сторителлинга можно назвать следующие:

- 1) истории оказывают положительный эффект на учеников, обладают терапевтическим эффектом: снижают тревожность, мотивируют, побуждают к творческой деятельности [22];
- 2) истории обладают гуманистическим пафосом, развивая эмпатию учеников к другим людям;

3) в историях, которые могут быть основаны на традиционных сюжетах различных стран и народов, содержится ценная культурологическая информация, знания о реальных явлениях действительности.

Таким образом, мы видим, что всплеск интереса среди экспертов и педагогов в области обучения ИЯ к лингводидактическим возможностям устного рассказа (в особенности в контексте инклюзивного образования), совершенно закономерен. Многочисленные исследования подтверждают, что технология сторителлинга способствует развитию коммуникативной компетенции, грамотности, эмпатии, творческого начала и даже повышает эмоциональное благополучие [26].

Увлекательные рассказы, а также поддержка окружения в лице учителя и других учеников способствуют снижению эмоционального фильтра, повышению внутренней мотивации, а потому – развитию у ребёнка способности к обучению, естественному формированию способности к общению сразу в нескольких видах речевой деятельности.

© Бовшик А.С., Гайворонская С.О., 2022

Список литературы

1. Бовшик А.С. Достоевский в Твиттере: Лингводидактический взгляд на феномен твиттературы // Язык и текст, 2020, т. 7, № 1. С. 90–100.
2. Бовшик А.С. Особенности изобразительного материала и его интеграции в текст произведения (на примере романа Д. Коупленда "Generation X") // Известия высших учебных заведений. Уральский регион, 2011, № 1. С. 80–83.
3. Бовшик А.С. Особенности поликодового постмодернистского дискурса (на материале романов Д. Коупленда "Generation X" и "Generation A"): диссертация на соискание учёной степени кандидата филологических наук. 2012. Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 195 с.
4. Бовшик А.С. Проблема исправления ошибок в устной речи обучающихся в условиях реализации принципов теории свободного воспитания // Высшее образование для XXI века: проблемы воспитания. XIV Международная научная конференция. 14–16 декабря 2017 г. В двух частях. Доклады и материалы. Часть I. Москва: Изд-во Моск. гуманитарн-ун-т, 2017. С. 519–522.
5. Бовшик А.С. Факторы успешного освоения практической фонетики английского языка // Высшее образование для XXI века: XIII Международная научная конференция. Москва, 8–10 декабря 2016 г. Доклады и материалы. Круглый стол «Оптимизация преподавания филологических дисциплин в вузе». Москва: Моск. гуманитарн. ун-т, 2016. С. 3–7.
6. Выготский Л.С. Мышление и речь // Выготский Л.С. Собр. соч. в шести томах. Т. 2. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1982. С. 5–361.
7. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Астрель, 2008. 670 с.
8. Иванова А.Я. Теоретико-методологические аспекты патопсихологии детского возраста. Москва, Берлин: Директ-Медиа, 2020. 181 с.
9. Казаков Г.А. Методики скорого освоения языков: идеи, опыт и программа курса // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2016, № 1. С. 169–176.
10. Пермякова М.Е. Психологические аспекты трудностей учения в школе. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. 124 с.
11. Пономарева Г.Т. Инклюзивное образование в России // Педагогика высшей школы, 2017, № 2 (8). С. 59–62.
12. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. М.: Просвещение, 1986. 192 с.
13. Хорошун А.Ю. Реализация мультисенсорного подхода в современном педагогическом процессе обучения иностранным языкам // Интеграция и развитие научно-технического и образовательного сотрудничества – взгляд в будущее. Сборник статей II Междунар. научно-техн. конф. «Минские научные чтения – 2019» (г. Минск, 11–12 декабря 2019 г.). Т. 1. Минск: БГТУ, 2020. С. 136–139.
14. Amayo J. et al. Twelve tips for inclusive teaching // MedEdPublish, 2021, vol. 10, no. 81. P. 1–15. DOI: 10.15694/med.2021.000081.1
15. Asher J. Learning Another Language Through Actions. Los Gatos: Sky Oaks Productions, 1996. 331 p.
16. Asher J., Silvers M. How to TPR abstractions: the critical role of imagination // The Journal of the Imagination in Language Learning and Teaching. New Jersey City University, ERIC, 2003. P. 56–61.
17. Baines L. A Teacher's Guide to Multisensory Learning: Improving Literacy by Engaging the Senses. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum development, 2008. 144 p.
18. Coffield F. Learning styles: unreliable, invalid and yet still widely used // Bad Education: Debunking Myths in Education. New York: Open University Press, 2012. P. 215–230.
19. Coffield F. et al. Learning Styles and Pedagogy in Post-16 Learning: a Systematic and Critical Review. London: Learning and Skills Research Centre, 2004. 173 p.
20. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge University Press. 260 p. URL: <https://rm.coe.int/1680459f97> (дата обращения: 25.11.2021).

21. Decker B. Body Language: The Effectiveness of Total Physical Response Storytelling in Secondary Foreign Language Instruction. Macalester College, 2008. 12 p.
22. Dowling J. Therapeutic storytelling with children in need // Using Storytelling to Support Children and Adults with Special Needs. London, New York: Routledge, 2017. P. 11–17.
23. Fuller C. Multi-sensory stories in story-packs // Using Storytelling to Support Children and Adults with Special Needs. London, New York: Routledge, 2017. P. 72–77.
24. Fuller C. Tactile stories: a do-it-yourself manual // Resources for Learning Difficulties. London: Bag Books, 1990. 157 p.
25. Garczynski M. Teaching Proficiency through Reading and Storytelling: Are TPRS Students More Fluent in Second Language Acquisition than Audio Lingual Students? Chapman University, 2003. 105 p.
26. Grove N. Using Storytelling to Support Children and Adults with Special Needs: Transforming Lives through Telling Tales. London, New York: Routledge, 2017. 136 p.
27. Haier R. The Neuroscience of Intelligence. New York: Cambridge University Press, 2017. 346 p.
28. Housen A., Kuiken F. Complexity, accuracy, and fluency in second language acquisition // Applied Linguistics, 2009, vol. 3, no. 4. P. 461–473. DOI: 10.1093/applin/amp048
29. James W., Gardner D. Learning styles: implications for distance learning // New Directions for Adult and Continuing Education, 1995, 67. P. 19–31.
30. Jennings S. Healing stories with children at risk: the story building approach // Using Storytelling to Support Children and Adults with Special Needs. London, New York: Routledge, 2017. P. 18–24.
31. Krashen S. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press, 1982. 202 p.
32. Krashen S. Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford: Pergamon Press, 1981. 150 p.
33. Krashen S. The input hypothesis and its rivals // Implicit and Explicit Learning of Languages (N. Ellis ed.). London: Academic Press, 1994. P. 45–77.
34. Krashen S., Terrel T. The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom. Toronto: Prentice Hall Europe, 1998. 191 p.
35. Krashen S. The Power of Reading: Insights from the Research. Devon: Libraries Unlimited, 2004. 214 p.
36. Larsen-Freeman D., Anderson M. Techniques and Principles in Language Teaching. 3rd ed. Oxford: Oxford University Press, 2011. 318 p.
37. Paivio A. Imagery and Verbal Processes. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1971. 596 p.
38. Pritchard A. Learning styles // Ways of Learning: Learning Theories and Learning Styles in the Classroom. New York: Routledge, 2014. P. 46–65.
39. Pulvermüller F., Fadiga L. Active perception: sensorimotor circuits as a cortical basis for language // Nature Reviews Neuroscience, 2010, 11. P. 351–360. DOI: 10.1038/nrn2811
40. Rebuschat P. (ed.) Implicit and Explicit Learning of Languages. Lancaster: John Benjamins Publishing Company, 2015. 489 p. DOI: 10.1075/sibil.48
41. Reese E. et al. Children's oral narrative and reading skills in the first 3 years of reading instruction // Reading and Writing, 2010, vol. 23, no. 6. P. 627–644. DOI: 10.1007/s11145-009-9175-9
42. Riener C., Willingham D. The myth of learning styles // Change: The Magazine of Higher Learning, 2010, vol. 42, no. 5. P. 32–35. DOI: 10.1080/00091383.2010.503139
43. Webb S. Learning word pairs and glossed sentences: the effects of a single context on vocabulary knowledge // Language Teaching Research, 2007, vol. 11, no. 1. P. 63–81. DOI: 10.1177/1362168806072463
44. Young H. et al. Multi-sensory storytelling as an aid to assisting people with profound intellectual disabilities to cope with sensitive issues: a multiple research methods analysis of engagement and outcomes // European Journal of Special Needs Education, 2011, 26. P. 127–142.

References

1. Bovshik, A. Dostoevskiy v Twitter: lingvodidakticheskiy vzgliad na fenomen twitteratury [Dostoevsky on Twitter: Twitterfication as a learning tool in SLA]. *Iazyk i Tekst = Language and Text*, 2020, vol. 7, no. 1. P. 90–100.
2. Bovshik, A. Osobennosti izobrazitel'nogo materiala i ego integratsii v tekste proizvedeniia (na primere romana D. Kouplenda "Generation X") [Features of graphic material and its integration into the literary text (a case study of the novel by D. Coupland Generation X)]. *Izvestiia Vysshikh Uchebnykh Zavedenii, Ural'skii Region = Journals of Higher Educational Institutions, Ural Region*, 2011, 1. P. 80–83.
3. Bovshik, A. Osobennosti Polikodovogo Postmodernistskogo Diskursa (na Materiale Romanov D. Kouplenda "Generation X" i "Generation A") [Features of Multi-Code Postmodernist Discourse (a Case Study of the Novels by D. Coupland Generation X and Generation A)]. Chelyabinsk State University, 2012. 195 p.
4. Bovshik, A. Problema ispravleniia oshibok v ustnoi rechi obuchaiushchikhsia v usloviakh realizatsii printsipov teorii svobodnogo vospitaniia [Correcting student's mistakes in oral speech while implementing free education principles]. *Vysshee Obrazovanie dlia XXI Veka: Problemy Vospitaniia. XIV Mezhdunarodnaia Nauchnaia Konferentsiia. 14–16 Dekabria 2017 g. V Dvukh Chastiakh. Doklady i Materialy. Chast' I.* [Higher Education for the 21st Century. 14th International Conference. December 14–16, 2017. In Two Parts. Papers and Proceedings. Part 1]. Moscow: Moscow University for the Humanities Press, 2017. P. 519–522.
5. Bovshik, A. Faktory uspešnogo osvoeniia prakticheskoi fonetiki angliiskogo iazyka [Factors of success in practical acquisition of English phonetics]. *Vysshee Obrazovanie dlia XXI Veka: XIII Mezhdunarodnaia Nauchnaia Konferentsiia. Moskva, 8–10 Dekabria 2016 g. Doklady i Materialy. Krugly Stol "Optimizatsiia prepodavaniia filologicheskikh distsiplin v vuze"* [Higher

- Education for the 21st Century: 13th International Conference. Moscow, December 8–10, 2016. Papers and Proceedings. The Round Table Discussion “Optimizing the Teaching of Philological Disciplines at University”]. Moscow: Moscow University for the Humanities Press, 2016. P. 3–7.
6. Vygotsky, L. Myshlenie i Rech [Thinking and Speech]. In: Vygotsky, L. *Sobr. Soch. v Shesti Tomakh. T. 2. Problemy Obshey Psikhologii* [Collected Works in Six Volumes. Vol. 2. Issues in General Psychology]. Moscow: Pedagogika, 1982. P. 5–361.
 7. Vygotsky, L. *Pedagogicheskaya Psikhologiya* [Pedagogical Psychology]. Moscow: Astrel, 2008. 670 p.
 8. Ivanova, A. *Teoretiko-metodologicheskie Aspekty Patopsikhologii Detskogo Vozrasta* [Theoretical and Methodological Aspects of Child Pathopsychology]. Moscow, Berlin: Direkt-Media, 2020. 181 p.
 9. Kazakov, G. Metodiki skorogo osvoeniia iazykov: idei, opyt i programma kursa [Methods of accelerated language learning: ideas, experience and a syllabus]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, 2016, 1. P. 169–176.
 10. Permiakova, M. *Psikhologicheskie Aspekty Trudnostei Ucheniia v Shkole* [Psychological Aspects of Difficulties in School Education]. Yekaterinburg: Ural University Press, 2015. 124 p.
 11. Ponomariova, G. Inkluzivnoe obrazovanie v Rossii [Inclusive education in Russia]. *Pedagogika Vysshei Shkoly = Higher Education Pedagogy*, 2017, 2 (8). P. 59–62.
 12. Rubinshtein, S. *Psikhologiya Umstvenno Otstalogo Shkol'nika* [Psychology of a Mentally Retarded School Student]. Moscow: Prosveshchenie, 1986. 192 p.
 13. Khoroshun, A. Realizatsiia mul'tisensornogo podkhoda v sovremennom pedagogicheskom protsesse obucheniia inostrannym iazykam [Implementing a multi-sensory approach in modern foreign language learning]. *Integratsiia i Razvitie Nauchno-tekhnicheskogo i Obrazovatel'nogo Sotrudnichestva – Vzgliad v Budushchee. Sbornik Statey II Mezhdunarodnoi Nauchno-tekhnicheskoi Konferentsii “Minskie Nauchnye Chteniia – 2019” (g. Minsk, 11–12 Dekabria 2019 g.)* [Integrating and Developing Scientific, Technical and Educational Cooperation – Looking Ahead. Proceedings of the 2nd International Scientific and Technical Conference “Minsk Research Readings – 2019” (Minsk, December 11–12, 2019)]. Vol. 1. Minsk: BGTU, 2020. P. 136–139.
 14. Amayo, J., et al. Twelve tips for inclusive teaching. *MedEdPublish*, 2021, vol. 10, no. 81. P. 1–15. DOI: 10.15694/mep.2021.000081.1
 15. Asher, J. *Learning Another Language Through Actions*. Los Gatos: Sky Oaks Productions, 1996. 331 p.
 16. Asher, J., & Silvers, M. How to TPR abstractions: the critical role of imagination. *The Journal of the Imagination in Language Learning and Teaching*. New Jersey City University, ERIC, 2003. P. 56–61.
 17. Baines, L. *A Teacher's Guide to Multisensory Learning: Improving Literacy by Engaging the Senses*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum development, 2008. 144 p.
 18. Coffield, F. Learning styles: unreliable, invalid and impractical and yet still widely used. *Bad Education: Debunking Myths in Education*. New York: Open University Press, 2012. P. 215–230.
 19. Coffield, F., et al. *Learning Styles and Pedagogy in Post-16 Learning: a Systematic and Critical Review*. London: Learning and Skills Research Centre, 2004. 173 p.
 20. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press. 260 p. rm.coe.int/1680459f97 (accessed 25 November 2021).
 21. Decker, B. *Body Language: The Effectiveness of Total Physical Response Storytelling in Secondary Foreign Language Instruction*. Macalester College, 2008. 12 p.
 22. Dowling, J. Therapeutic storytelling with children in need. *Using Storytelling to Support Children and Adults with Special Needs*. London, New York: Routledge, 2017. P. 11–17.
 23. Fuller, C. Multi-sensory stories in story-packs. *Using Storytelling to Support Children and Adults with Special Needs*. London, New York: Routledge, 2017. P. 72–77.
 24. Fuller, C. Tactile stories: a do-it-yourself manual. *Resources for Learning Difficulties*. London: Bag Books, 1990. 157 p.
 25. Garczynski, M. *Teaching Proficiency through Reading and Storytelling: Are TPRS Students More Fluent in Second Language Acquisition than Audio Lingual Students?* Chapman University, 2003. 105 p.
 26. Grove, N. *Using Storytelling to Support Children and Adults with Special Needs: Transforming Lives through Telling Tales*. London, New York: Routledge, 2017. 136 p.
 27. Haier, R. *The Neuroscience of Intelligence*. New York: Cambridge University Press, 2017. 346 p.
 28. Housen, A., & Kuiken, F. Complexity, accuracy, and fluency in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 2009, vol. 3, no. 4. P. 461–473. DOI: 10.1093/applin/amp048
 29. James, W., & Gardner, D. Learning styles: implications for distance learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1995, 67. P. 19–31.
 30. Jennings, S. Healing stories with children at risk: the story building approach. *Using Storytelling to Support Children and Adults with Special Needs*. London, New York: Routledge, 2017. P. 18–24.
 31. Krashen, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982. 202 p.
 32. Krashen, S. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press, 1981. 150 p.
 33. Krashen, S. The input hypothesis and its rivals. *Implicit and Explicit Learning of Languages* (N. Ellis ed.). London: Academic Press, 1994. P. 45–77.
 34. Krashen, S., & Terrel, T. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Toronto: Prentice Hall Europe, 1998. 191 p.
 35. Krashen, S. *The Power of Reading: Insights from the Research*. Devon: Libraries Unlimited, 2004. 214 p.
 36. Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. *Techniques and Principles in Language Teaching*. 3rd ed. Oxford: Oxford University Press, 2011. 318 p.
 37. Paivio, A. *Imagery and Verbal Processes*. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1971. 596 p.
 38. Pritchard, A. Learning styles. *Ways of Learning: Learning Theories and Learning Styles in the Classroom*. New York: Routledge, 2014. P. 46–65.

39. Pulvermüller, F., & Fadiga, L. Active perception: sensorimotor circuits as a cortical basis for language. *Nature Reviews Neuroscience*, 2010, 11. P. 351–360. DOI: 10.1038/nrn2811
40. Rebuschat, P. (ed.) *Implicit and Explicit Learning of Languages*. Lancaster: John Benjamins Publishing Company, 2015. 489 p. DOI: 10.1075/sibil.48
41. Reese, E., et al. Children's oral narrative and reading skills in the first 3 years of reading instruction. *Reading and Writing*, 2010, vol. 23, no. 6. P. 627–644. DOI: 10.1007/s11145-009-9175-9
42. Riener, C., & Willingham, D. The myth of learning styles. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 2010, vol. 42, no. 5. P. 32–35. DOI: 10.1080/00091383.2010.503139
43. Webb, S. Learning word pairs and glossed sentences: the effects of a single context on vocabulary knowledge. *Language Teaching Research*, 2007, vol. 11, no. 1. P. 63–81. DOI: 10.1177/1362168806072463
44. Young, H., et al. Multi-sensory storytelling as an aid to assisting people with profound intellectual disabilities to cope with sensitive issues: a multiple research methods analysis of engagement and outcomes. *European Journal of Special Needs Education*, 2011, 26. P. 127–142.

Сведения об авторах:

Александр Сергеевич Бовшик – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингводидактики и межкультурной коммуникации Московского государственного психолого-педагогического университета. Сфера научных и профессиональных интересов: прикладная лингвистика, лингводидактика, межкультурная коммуникация, семиотика, переводоведение. E-mail: alex.bovshik.msupe@gmail.com

Гайворонская Светлана Олеговна – бакалавр лингвистики, магистрант программы «Лингвистика» кафедры лингводидактики и межкультурной коммуникации Московского государственного психолого-педагогического университета. Сфера научных и профессиональных интересов: прикладная лингвистика, лингводидактика, психология, межкультурная коммуникация. E-mail: gaivoronskaya.light@gmail.com

About the authors:

Aleksandr Bovshik – PhD, Associate Professor at Department of Language Education and Intercultural Communication, Moscow State University of Psychology and Education. Research interests: applied linguistics, language education, intercultural communication, semiotics, translation studies. E-mail: alex.bovshik.msupe@gmail.com

Svetlana Gaivoronskaya – BA in Linguistics, a graduate student of Department of Language Education and Intercultural Communication, Moscow State University of Psychology and Education. Research interests: applied linguistics, language education, psychology, intercultural communication. E-mail: gaivoronskaya.light@gmail.com

Конфликт интересов:

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

Conflict of interests:

The authors declare the absence of conflict of interests

* * *