

УДК 372.881.161.1

DOI: 10.26140/anip-2021-1002-0043



©2021 Контент доступен по лицензии CC BY-NC 4.0
This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

МЕТОДИКА ПРИМЕНЕНИЯ ДИАЛОГОВОГО ТРЕНАЖЁРА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ НАЧИНАЮЩИХ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ

© Автор(ы) 2021

AuthorID: 820000

SPIN: 1115-0523

ResearcherID: E-7607-2017

ORCID: 0000-0002-2323-0752

ScopusID: 57205020116

КОЗЛОВЦЕВА Нина Александровна, кандидат культурологии, старший преподаватель
Департамента иностранных языков и межкультурной коммуникации
Факультета международных экономических отношений

AuthorID: 950885

SPIN: 3702-7272

ОВСИЙ Екатерина Сергеевна, педагог дополнительного образования секции
русского языка Подготовительного факультета

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации

(125993, Российская Федерация, Москва, Ленинградский просп., 49, e-mail: katia931@mail.ru)

Аннотация. Электронное обучение всё сильнее интегрируется в современный образовательный процесс, в том числе и в обучение русскому языку как иностранному (РКИ). В связи со всё большим развитием информационно-коммуникационных технологий, а также пандемией COVID-19 вопрос эффективного обучения РКИ встал с особой остротой. Имея ряд преимуществ и давая определённые перспективы и свободу творчеству преподавателя, дистанционное обучение на сегодняшний день имеет ряд значительных проблем. К ним можно отнести как неподготовленность преподавателей и студентов (в том числе, психологическую) к тотальному дистанту, так и технические трудности. Важнейшей же проблемой дистанционного обучения можно считать недостаток соприсутствия, особенно ярко проявляющийся в практикоориентированном обучении РКИ. В попытке решения данной проблемы, а также снятия ряда психологических барьеров, в Финансовом университете был создан диалоговый тренажёр по РКИ для начинающих изучать русский язык. Описание его возможностей и перспектив для повышения эффективности онлайн обучения является целью данной статьи.

Ключевые слова: образование, русский язык как иностранный, РКИ, диалоговый тренажёр, электронное обучение, дополнительное образование, эдьютейнмент, образовательные технологии, оптимизация образовательного процесса.

APPLICATION METHODS OF THE DIALOGUE SIMULATOR IN RUSSIAN FOR BEGINNERS IN DISTANCE LEARNING DURING THE PANDEMIC PERIOD

© The Author(s) 2021

KOZLOVTSEVA Nina Aleksandrovna, senior lecturer of Department of foreign languages
and intercultural communication of International economic relations faculty

OVSII Ekaterina Sergeevna, teacher of additional education of the Russian language section
of the Preparatory Faculty

Financial University under the Government of Russian Federation

(125993, Moscow, Leningradsky Prospekt, 49, e-mail: katia931@mail.ru)

Abstract. E-learning is increasingly integrated into the modern educational process, including teaching Russian as a foreign language (RFL). In the context of information and communications technologies development as well as the COVID-19 pandemic, the effective teaching of RFL problem has become on the front burner. E-learning today has several significant problems quite apart from the fact that it has several advantages and opens a prospect and freedom to the teacher's creativity. These include both the lack of preparation of teachers and students (including psychological) to the total distance, and technical difficulties. The most important distance learning problem is considered the lack of co-presence, which is especially clearly manifested in practice-oriented teaching of RFL. To deal with this problem and to remove psychological barriers, a dialogue simulator on RFL was created at the Financial University for beginners to learn Russian. The purpose of this article to describe its possibilities and prospects for increasing e-learning effectiveness.

Keywords: education, Russian as a foreign language, RFL, dialogue simulator, e-learning, continuing education, education, educational technology, optimization of the educational process.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами Вопрос об интеграции ИКТ в образовательный процесс стоит не первое десятилетие, однако же потребность в эффективном их внедрении повсеместно возникла на фоне распространения COVID-19 и всемирном переходе «на дистант». Такой экстренный переход выявил ряд острых проблем, связанных с неготовностью образовательной системы (как технической, так и методической, и психологической) к такой форме обучения. Особенно остро проблемы дистанционного образования проявились при обучении иностранным языкам в связи с практикоориентированностью данных дисциплин.

Наибольшие трудности возникали у студентов начального этапа обучения, которым необходимо было в дистанционных условиях научиться не только воспринимать на слух русскую речь, но и погрузиться в языковую среду, которой они лишены, находясь в своих странах или на самоизоляции в общежитии. Помимо лекций

в Skype, ZOOM или Microsoft Teams преподаватели при дистанционном обучении также используют различные ресурсы онлайн обучения, в частности онлайн курсы. Ряд существующих онлайн курсов по изучению РКИ создан, как правило, с учётом грамматико-переводного, а не коммуникативного метода обучения. То есть помимо отсутствия реальной языковой среды, слушатели не могут получить о ней представления при помощи онлайн-курса или иного дополнительного инструмента, изучая отдельные грамматические реалии без привязки к конкретным коммуникативным ситуациям их использования.

Принимая во внимание, что основным контингентом иностранцев, которые обучаются в российских вузах, являются представители стран Азиатско-тихоокеанского региона (Китай, Вьетнам, Корея), родные языки которых существенно отличаются от русского, создание дополнительных инструментов для погружения в язык становится крайне необходимым. Особо важно создание

такого ресурса для имитации языковой среды на раннем этапе обучения.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы

Проблема ИКТ в образовательном процессе высшей школы в России исследуется достаточно активно [1-8], но этого, к сожалению, недостаточно. В то время, как в американской и английской лингводидактике данная тема разрабатывается более 20 лет [9-10]. В своём исследовании Кондаренко Б.А. на примере технических специальностей рассматривает необходимость внедрения ИКТ в процесс обучения для его персонализации, так как от студента-выпускника требуются не только теоретические, но и практические знания [11]. О.А. Великосельский исследовал проблематику влияния компьютера на психику человека, как одного из ключевых факторов, влияющего на создание эффективных электронных пособий по обучению РКИ [12]. Главной проблемой исследования В.А. Жильцова [13] является разработка виртуальной симуляции аутентичной языковой среды с помощью электронных образовательных ресурсов обучения РКИ.

Проблема создания языковой среды в дистанционном обучении для слушателей подготовительных факультетов начального этапа обучения остаётся малоизученной. В публикации С.С. Хромова, Н.А. Гуляевой, В.Г. Апальковой, Н.К. Никоновой рассматриваются методические рекомендации в применении ИКТ в преподавании РКИ для студентов начальных уровней владения языком (А1, А2) [17]. Как преимущество использования этих технологий авторы выделяют гибкое индивидуальное обучение в интерактивной образовательной среде. Однако представленные в статье примеры ИКТ (презентации, e-mail переписка), показывают, что многие авторы и преподаватели не имеют представления о том, что считать средствами ИКТ. На фоне исследований зарубежных коллег, эффективно внедряющих смешанное обучение РКИ в своих университетах [18], становится очевидной необходимость дальнейших исследований данного вопроса в нашей стране.

Используемые в исследовании методы, методики и технологии. Для решения конкретных задач исследования использовались следующие методы: системный анализ подходов к онлайн обучению иностранному языку (в частности, РКИ); метод экспертных оценок, анкетирования для выявления ключевых характеристик тренажёра; теоретический анализ и синтез при работе с научной литературой; метод моделирования информационно-образовательной среды по РКИ; метод наблюдения за учебным процессом в рамках апробации тренажёра. В статье выработаны методические рекомендации по его применению.

Формирование целей статьи.

Цель нашего исследования – описание возможностей применения диалогового тренажёра «Русский язык как иностранный. Приключения Тома в России» в условиях дистанционного обучения в период пандемии для студентов начального этапа обучения. В условиях пандемии, когда обучающиеся лишены возможности оценить свой уровень владения языком и погрузиться в языковую среду, наблюдается снижение мотивации в изучении языка. Тренажёр берёт на себя функцию искусственной языковой среды, в которой обучающийся сможет использовать свои знания в условиях близких к реальным, оценить их уровень. Нами будут рассмотрены отличия дистанционного обучения от традиционного формата, разница между онлайн-курсом и тренажёром, даны рекомендации использования компьютерного диалогового тренажёра «Русский язык как иностранный. Приключения Тома».

Постановка задания. Задача исследования – описание возможностей использования диалогового тренажёра

ра «Русский язык как иностранный. Приключения Тома в России» в учебном процессе с целью повышения эффективности дистанционного образования.

Результаты. Главная проблема дистанционного обучения, что обучающийся не чувствует себя частью коллектива, экран становится для него дополнительным языковым барьером. В отдельных случаях, конечно, возможен и обратный эффект, но это правило универсально для основной массы обучающихся. Кроме того, нельзя забывать об особенностях восприятия информации поколением Z (которые являются в основном современными обучающимися). Это поколение лучше воспринимает визуальную, а не текстовую информацию (80% против 20%) [19]. Помимо визуального усвоения информации, для более прочного запоминания обучающимся необходимо с ней взаимодействовать, что требует особых подходов в дистанционном обучении, отличных от традиционных очных.

Другая проблема – слушатели не имеют возможности применить полученные на занятиях знания на практике из-за отсутствия языковой среды. Не понимая свой уровень владения языком и свой прогресс, и возможности, слушатель теряет мотивацию в изучении русского языка. Это приводит нас к необходимости использования нового педагогического инструмента, каким стал разработанный диалоговый тренажёр.

Нельзя забывать об национальной специфике обучающегося. Так слушатели подготовительных факультетов из Вьетнама и Китая имеют проблемы в формировании навыков аудирования и говорения [20]. В условиях дистанционного обучения они нуждаются в дополнительном источнике практики и формирования этих видов речевой деятельности. В связи с этим, ключевая задача тренажёра – формирование и применение на практике умений обучающегося в условиях, имитирующих реальные.

При разработке тренажёра использовались следующие методические принципы: использование коммуникативного подхода к обучению и индуктивного метода подачи материала; преобладание визуальной составляющей над текстовой; акцент на образовательно-развлекательных технологиях обучения, привычных современному абитуриенту (эдьютейнмент); использование метода «от общего к различному», обеспечивающего поиск общего в русском и родном языках обучающегося (к примеру, заимствования), а затем обучение различному; работа по развенчанию стереотипов о России и русских путём отбора актуального социокультурного материала (реалий, персоналий и событий). Особенно хочется выделить три важных момента, на которые опирался авторский коллектив при разработке тренажёра:

1. *Нетипичный формат.* Тренажёр выполнен по модели компьютерной игры, где слушатель должен выполнить задание и получить свой приз. Главный герой тренажёра – иностранец Том, который приехал в Россию и только начинает учить русский язык. В соответствии с сюжетом он начинает изучать русский язык вместе со студентами, путешествуя по России и собирая сувениры для своих итальянских родственников, таким образом они осваивают курс его глазами, чувствуют свою вовлечённость в процесс.

Тренажёр включает в себя шесть разделов, каждый из которых представляет собой один из городов России: Калининград, Сочи, Ярославль, Иркутск, Петропавловск-Камчатский; в каждом разделе три диалога, отражающих разные ситуации общения. За каждый диалог игрок получает определённое количество баллов и в конце раздела он или получает сувенир, который нужен родственнику, или магнитик.

2. *Преимущество образовательных ресурсов по РКИ.* Авторами тренажёра был также создан онлайн-курс «Элементарно.Ру» для слушателей, начинающих изучение русского языка [22]. Для успешной интеграции слушателей в учебный процесс, тренажёр может

использоваться как дополнение к нему. Главный герой курса и тренажёра – также иностранец Том. Тренажёр – это языковой практикум, продолжение данного курса и обобщение изученного материала. В то же время он может использоваться в качестве самостоятельного образовательного ресурса.

3. *Отбор языкового материала с учётом уровня подхода к изучению языка, его необходимости и достаточности для реализации иностранцем основных коммуникативных задач уровня.* В тренажёре происходит отработка коммуникативных навыков иностранных обучающихся в 30 диалоговых ситуациях, которые соответствуют типовым ситуациям общения на элементарном уровне владения русским языком (А1). К ним относятся знакомство, формальное и неформальное общение, рассказ о себе, своём хобби, жизни в Москве и друзьях, рассказ о своём городе, ориентация в городе, покупка билетов на транспорт, общение в кафе, магазине, рассказ о погоде, заселение в гостиницу. Отметим, что тренажёр позволяет отработать следующие виды речевой деятельности: чтение, аудирование и говорение.

Применение тренажёра в учебном процессе возможно как в рамках аудиторных занятий, так и в рамках самостоятельной работы обучающихся.

Тренажёр может использоваться в аудиторной работе. Преподаватель на своём экране показывает группе диалог, и предлагает вместе выбрать подходящую реплику и в зависимости от решения большинства выбирает. Если слушатели сделали ошибочный выбор, преподаватель должен объяснить им их ошибку (рис. 1).



Рисунок 1 – Ошибка в выборе ответа

Подобный способ использования тренажёра подходит для отработки основных лексических тем элементарного уровня владения РКИ (А1). Остановимся на отработке лексической темы “Город”, наименование объектов города и прилагательные. В диалогах 2.3 (Сочи), 3.3 (Ярославль), 6.3 (Петропавловск-Камчатский) возможна отработка прилагательных, использующихся для описания городов, в частности пар антонимов по данной теме (большой - маленький, современный - старый).

Преподаватель может предложить слушателям пройти диалог 3.3 (Ярославль), когда Том должен описать Анне город, в котором он побывал, и свои впечатления об этом городе. Дополнительным заданием для обучающихся может быть выписывание пары прилагательных или подбор пары для прилагательного самостоятельно, если пара в диалоге отсутствует. Успешное прохождение диалога показывает, насколько обучающиеся овладели данными темами.

Также в рамках занятия в аудитории (или во время дистанционного занятия) тренажёр применим для работы студентов в мини-группах или индивидуально. Обучающиеся получают образец, на основе которого они должны продюсировать собственные диалоги. Например, после окончания выполнения диалогов: 1.2 (Калининград), 4.1., 4.3 (Казань), 5.1 (Иркутск) и комментирования преподавателем основных ошибок, слушателям может быть предложено самостоятельно со-

ставить аналогичные диалоги по теме «Знакомство», «Где находится?». Чтобы обучающийся успешно выполнил задание, ему необходимо дать чёткую установку. Например, разделив студентов на пары (мини-группы) в отдельном зале ZOOM или просто выбрать двух студентов из конференции Skype, MS Teams, можно попросить их составить диалог по следующей ситуации: «Вы приехали в университет. Познакомьтесь с соседом в общежитии/с одногруппником».

Тренажёр может быть использован и для самостоятельной работы обучающихся. Здесь допустимо как традиционное применение (домашнее задание), так и принцип перевёрнутого класса, когда обучающийся получает задачу выполнить задание до того, как пройдёт тему совместно с преподавателем. Лингвокультурный компонент тренажёра позволяет совместить в себе знакомство с новой грамматикой и правилами русского этикета. Например, перед темой личные местоимения преподаватель может предложить обучающимся пройти диалог 2 в городе Калининград (1.2), где Том должен познакомиться с семьёй своего соседа. По результатам прохождения этого диалога слушатель получит представление о том, как правильно общаться с людьми старше себя и сверстниками получит представление о таком явлении русского языка и культуры как «отчество», так как он должен будет общаться с родителями Ивана, так и с его братом. Кроме того, он получит представление о значении слов: «ты», «вы», «тебя», «вас».

Тренажёр также подходит и для закрепления пройденного материала. После прохождения конструкции «Мне нравится/тебе нравится», в качестве домашнего задания обучающийся может получить пройти диалог города Сочи (2.1 2.2, 2.3). Их коммуникативная задача – рассказать о своём хобби (Тома), впечатления о городе, нравится он ему и чем, и его кумире, почему этот человек нравится Тому.

Для закрепления лексической темы «Ориентация в городе» подходят диалоги в городах Казань (4.1) и Иркутск (5.3). В первом случае Том по указанию прохожего должен найти стадион, во втором, следуя указанию навигатора, доехать до озера Байкал. Это позволяет слушателю отработать слова, которые помогают ориентироваться в городе и если он путает значения «слева», «справа», то результат диалогов будет отрицательным.

Выводы. Основными результатами использованием тренажёра в учебном процессе в условиях пандемии являются:

- 1) повышение уровня коммуникативной компетенции иностранных обучающихся;
- 2) формирование социолингвистической компетенции, а именно приобретение навыков выстраивать собственное высказывание в соответствии с социальным статусом собеседника и ситуацией общения в рамках русскоязычной языковой среды;
- 3) развитие у иностранных обучающихся навыков ведения диалога в основных коммуникативных ситуациях официального и неофициального общения на русском языке.
- 4) получение и усвоение иностранцами лингвокультурной информации о России;
- 5) создание условий для эффективной социокультурной адаптации иностранных обучающихся в российской образовательной среде Финансового университета.

Тренажёр прошёл апробацию, в которой участвовали слушатели Подготовительного факультета, студенты и стажёры Финансового университета при Правительстве РФ (всего 123 человека). Пользователи отметили удобство тренажёра, интуитивно понятный интерфейс и его визуальное оформление. Они высоко оценили работу с тренажёром как в рамках самостоятельной, так и аудиторной работы. Постановка коммуникативных задач в каждом диалоге понравилась слушателям тем, что они могли понять, как себя вести с носителем русского языка. Слушатели, находящиеся на дистанционном об-

учении, отмечали, что им удалось почувствовать себя в виртуальной русской языковой среде. Апробация тренажёра будет продолжена авторами с целью разработки его продолжения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гончар И.А., Попова Т.И. Структура электронного образовательного ресурса по РКИ: возможности моделирования коммуникации // *Филологический класс*. 2018. №4 (54). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-elektronnogo-obrazovatel'nogo-resursa-po-rkivozmozhnosti-modelirovaniya-kommunikatsii> (дата обращения: 19.11.2020).
2. Итинсон К.С., Чиркова В.М. К вопросу об эффективности использования электронных ресурсов в процессе обучения иностранных студентов в медицинском вузе // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 233-236.
3. Корчагина Е.И. Электронные приложения как инновационное средство обучения школьников // В сборнике: *Многоязычие и межкультурная коммуникация: Вызовы XXI века* 2016. С. 340-342.
4. Козловцева Н.А. Игровая образовательная модель Русского мира как перспективный инструмент изучения русского языка как иностранного // В сборнике: *Актуальные проблемы методики преподавания русского языка как иностранного материалы III Международной научно-практической конференции*. 2017. С. 102-105.
5. Козловцева Н.А. Использование технологии эдьютейнмента для повышения мотивации иностранных слушателей подготовительных факультетов российских вузов // В сборнике: *Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания: традиции и инновации сборник статей XVII Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых с международным участием. Российский университет дружбы народов*. 2018. С. 105-110.
6. Корчагина Е.И. Средства обучения в переходный период к инновационной образовательной среде // В книге: *Русская грамматика 4.0 Сборник тезисов Международного научного симпозиума. Под общей редакцией В.Г. Костомарова*. 2016. С. 726-730.
7. Кулибина Н. В. Интерактивный онлайн-урок чтения как поликодовый текст (на материале интерактивного авторского курса «Уроки чтения — праздник, который всегда с тобой» // *Русский язык за рубежом*. — 2018. — № 1. — С. 21–25.
8. Рубцова Е.В. Формирование коммуникационной и социокультурной компетенций с помощью мультимедийных пособий при обучении русскому языку как иностранному // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 288-292.
9. Charles Wenkel, Jan Kingsley. Higher education in virtual worlds: teaching and learning in Second Life. Emerald Group Publishing Limited (2009). 256 p.
10. Michael G. Moore and William George Anderson (2003), *Handbook of Distance Education*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ. ISBN 978-0-8058-3924-1. p. 77
11. Кондратенко Б.А., Персонализация профессионального обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий // *автореферат* 2015, С. 27
12. Великосельский О.А. Использование технологии трехмерных виртуальных многопользовательских миров при обучении русскому языку как иностранному // *автореферат* 2004. С. 22
13. Жильцов В.А., Компьютерное моделирование языковой среды в дистанционном обучении РКИ (уровни А2 – В1) // *автореферат* 2019. С. 22
14. Жильцов В.А., Виртуальная симуляция коммуникативной среды как самостоятельный модуль для дистанционных систем обучения РКИ // *Слово. Грамматика. Речь*. 2015. № XVI. С. 224-227.
15. Жильцов В.А. Электронные образовательные ресурсы на основе технологий виртуальной реальности при дистанционном коммуникативно-ориентированном обучении РКИ // Жильцов В.А. // *Современные технологии в преподавании русского языка: К 60-летию кафедры методики преподавания русского языка Московского педагогического государственного университета. Сборник материалов международной научно-практической конференции*. М., МПГУ. 2020. С. 386-392
16. Жильцов В.А., Е. Павличева. ТАКОС: технологии виртуальных симуляторов в современном дистанционном образовании // *Информационные ресурсы России*. - 2015. - № 1. - С. 32-36.
17. Хромов С.С., Гуляева Н.А., В.Г. Апалькова В.Г., Никонова Н.К. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного на начальном этапе (уровень а1, а2) // *Наука об образовании*. 2015 №2 С. 75-81
18. Ван Сюя, Модель смешанного обучения русскому языку как иностранного в Китае. // *Педагогическое образование в России*. 2016. № 7 С. 244-249
19. Смолл Г., Ворган Г. Мозг онлайн: Человек в эпоху Интернета. М.: КоЛибри, 2011. С.354
20. Овсий. Е.С. Учёт этнопсихологических особенностей китайских обучающихся при использовании коммуникативного подхода к обучению русскому языку как иностранному. // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2019. Т. 8. № 2 (27). С. 77-79.
21. Паашева К.Г. К вопросу обучения русскому языку как иностранному с помощью средств информационно-коммуникационных технологий // *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика*. 2017 №3 С. 113-119
22. Козловцева Н.А. Особенности и перспективы создания онлайн курса по русскому языку как иностранному в неязыковом вузе. // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2019. Т. 8. № 3(28) С. 72-75

Статья поступила в редакцию 30.10.2020

Статья принята к публикации 27.05.2021

УДК 378

DOI: 10.26140/anip-2021-1002-0044



©2021 Контент доступен по лицензии CC BY-NC 4.0
This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОБРАЗОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЕ

© Автор(ы) 2021

SPIN 9646-4855

ScopusID: 57208190201

ResearcherID: H-1384-2015

ORCID: 0000-0001-6657-6019

КОРЯКИНА Анжелика Анатольевна, кандидат философских наук, доцент
кафедры иностранных языков по гуманитарным специальностям
Северо-Восточный федеральный университет им. М.К.Аммосова,
Институт зарубежной филологии и регионоведения
(677980, Россия, Якутск, ул. Белинского, 58, e-mail: koryakinal@gmail.com)

Аннотация. Настоящая статья посвящена критическому рассуждению о сферах образования, которые часто рассматриваются раздельно. Это иноязычное образование и образование межкультурное. Обнаружено, что языки и языковое образование должны быть основным вопросом межкультурного взаимодействия по нескольким причинам. Показано, что языки способны раскрывать различия и продвигать их. Они также являются местом, где индивидуальные и коллективные идентичности опосредуются и формируются. Они выступают в качестве межкультурного медиатора благодаря разнообразным пересечениям с культурами. Иностранные языки благоприятствуют переживанию другого опыта на двух уровнях: как возможность встретиться с другим опытом (познакомиться с неизвестным) и как способ заново постичь себя (обнаружить неизвестное в знакомом). В статье сделан вывод о том, что необходимо использовать иностранный язык для межкультурного общения с целью развития у студентов критического мышления и металингвистического понимания ими языковых и культурных особенностей другого языка.

Ключевые слова: иноязычное образование, межкультурное образование, английский язык, иностранные языки, межкультурный опыт

FOREIGN LANGUAGE EDUCATION AS AN INTERCULTURAL EDUCATION

© The Author(s) 2021

KORIAKINA Anzhelina Anatolievna, (PhD), candidate of Philosophical Sciences,
Associate Professor, Department of Foreign Languages for Humanities
M.K. Ammosov North-Eastern Federal University, Institute of foreign philology and regional studies
(677980, Russia, Yakutsk, Belinsky st., 58, e-mail: koryakinal@gmail.com)

Abstract. This article is devoted to a critical discussion of areas of education that are often considered separately. This is a foreign language education and an intercultural education. It was found that languages and language education should be the main issue of intercultural interaction for several reasons. It has been shown that languages are capable of revealing and promoting differences. They are also the place where individual and collective identities are mediated and shaped. They act as an intercultural mediator through their diverse intersections with cultures. Foreign languages are conducive to experiencing other experiences on two levels: as an opportunity to meet another experience (to get to know the unfamiliar) and as a way to re-comprehend oneself (to discover the unfamiliar in the familiar). The article concludes that it is necessary to use a foreign language for intercultural communication in order to develop students' critical thinking and metalinguistic understanding of the linguistic and cultural characteristics of another language.

Keywords: foreign language education, intercultural education, English, foreign languages, intercultural experience

ВВЕДЕНИЕ

От ранних исследований лингвистической антропологии и до более поздних ее исследований, которые выявили языковые различия внутри одной и той же культуры, представление о том, что язык и культура неразрывно связаны между собой, часто вызывает различные интерпретации. Учитывая эти предпосылки, неудивительно, что иноязычное образование претерпело некоторые радикальные изменения, начиная от передачи эссенциалистского взгляда на язык / культуру до более тонкого, если не критического, взгляда на отношения между языком и культурой. Оно способствует деконструкции само собой разумеющейся индивидуальной и коллективной культурной идентичности, а также монокультурных и националистических структур. Таким образом, межкультурное иноязычное образование должно быть приоритетом в образовательной политике во время глобальных миграций, чтобы бросить вызов провокационным ярлыкам, навешиваемым на отдельные лица и группы в соответствии с их лингвокультурным происхождением.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР

В то время как западная культура посвятила тысячи страниц исследованиям и размышлениям о взаимосвязи между языками и культурой, взаимосвязь между языками в целом и иностранными языками в частности, межкультурное взаимодействие имеет относительно недавнюю, хотя и важную, собственную историю [1; 2; 3; 4; 5], иногда переплетающуюся с критической педагогикой [6], а также с критическими размышлениями о языке и идентичности [7].

С точки зрения столь необходимой интеграции между образованием на иностранных языках, критической педагогикой и межкультурным образованием, особенно актуально заявление Крамша: «Иноязычное образование является главным пропагандистом иностранной перспективы... а опыт чужого всегда подразумевает переосмысление своего» [2, с. 192].

Иностранные языки благоприятствуют переживанию другого опыта на двух уровнях: как возможность встретиться с другим опытом (познакомиться с неизвестным) и как способ заново постичь себя (обнаружить неизвестное в знакомом). Эти два уровня ни в коем случае не противоположны, они скорее подпитывают друг друга. Согласно Кристевой, только путем открытия «иностранца, который живет внутри нас», мы можем принять наше «окончательное условие быть с другими» [8, с.9]. Наблюдение, чтение, обсуждение мира с помощью других слов раскрывают культурные и ситуативные отношения между словом и миром, показывая, насколько различие является относительной конструкцией, и открываясь для различных концептуализаций и мировоззрений.

Абдалла-Претсей таким образом определяет задачу обучения иностранным языкам: «Обучение иностранному языку - идеальное место для обучения разнообразию» [1].

Исходя из этого, авторы [3; 9] сетуют на разделение языкового образования и межкультурного образования. Дервин и Лиддикуот утверждают, что язык долгое время был «неназванным измерением межкультурного взаимодействия» [3, с. 8]. Они утверждают, что языковое обра-

зование «может способствовать воспитанию в духе разнообразия». Следовательно, поскольку «межкультурное образование - это, по сути, исследование пересечений языка и культуры в этом языке и культуре, формирующих процессы смыслообразования и интерпретации», межкультурное образование следует рассматривать «как деятельность, которая по сути своей основана на языке» [3, с. 9].

С другой стороны, Пиллер утверждает, что внимание к динамике языка может помочь межкультурному образованию критически поставить под сомнение его собственную парадигму [9]. По ее словам, критика культуры как эссенциализированного конструкта часто не замечает, что межкультурная среда также может быть эссенциализированной. Она утверждает, что «некоторые недопонимания, которые считаются культурными, на самом деле являются языковыми недоразумениями», и что культурные интерпретации неверного языкового общения часто служат «сокрытию неравенства и несправедливости». Чтобы не попасть в ловушку «ряда априорных предположений о «культуре» и «языке», необходимо рассматривать лингвистические процессы в зависимости от контекста, обращаясь к фундаментальной проблеме языкового неравенства и уделяя внимание сложившимся условиям, которые могут способствовать, ограничивать или препятствовать межкультурному общению [9, с. 217].

РЕЗУЛЬТАТЫ

Прежде чем говорить об иностранном языке как о межкультурном опыте, нужно прояснить, что имеется в виду под «межкультурным» и «опытом».

В последние десятилетия термин «межкультурный» стал популярным словом, которое претерпело несколько определений и интерпретаций. Анализ, иллюстрирующий дискуссию между разными учеными, можно найти в работе Александера, где каждый участник предлагает свою интерпретацию термина [10]. Обращаясь к сфере образования, мы в основном имеем в виду работы авторов [11-14], рассматривающих вопросы своей культурной идентичности по отношению к другим, где взаимные встречи и взаимодействия с другими культурами также становятся поводом проблематизации своих собственных культур. Таким образом, взаимное знакомство с другими культурами может предложить другой взгляд на культуру (культур), делая видимым то, что обычно сокрыто. Действительно, термин «межкультурный» сочетает в себе идею «культуры (культур)» с концепцией «меж», относящейся к промежуточному состоянию, способному развить многоперспективное видение себя и других.

«Опыт» понимается обычно как знания или навыки, полученные в результате непосредственного наблюдения или участия в событиях, то есть знания, полученные «путем прямого наблюдения или участия». Поэтому мы воспринимаем «опыт» как фундаментальную комбинацию знания и использования.

В контексте обсуждения иноязычного образования, когда мы говорим об «опыте владения иностранным языком», полученном студентами, мы указываем, что иностранный язык - это не только знание, передаваемое в процессе обучения, но и знание, приобретаемое на основе опыта.

Здесь нужно остановиться на месте и роли английского языка в ряду ему подобных иностранных языков.

На пересечении глобальных явлений и локальных проблем, английский язык вызывал ожесточенные дебаты о лингвистических, социокультурных, политических, идеологических и педагогических последствиях его широкого распространения, а также о потенциально творческих возможностях, которые он может дать. Глобализированный английский был определен как «лингвистический империализм» [15]. Согласно Люку, «TESOL (Обучение английскому языку носителей других языков) - это учреждение для просвещения пред-

ставителей иных рас и языков» [16, с. 25]. Пенникук утверждает, что уникальность английского языка «действительно может быть использована для распространения альтернативных форм культуры и знаний, а также для новых форм коллективной деятельности», и что преподавание английского языка (ELT), если к нему относиться критически, может стать образовательной возможностью «заниматься критической, трансформирующей и понимающей педагогикой» [17, с. 327].

Чтобы в полную меру реализовать возможности английского языка как языка межкультурного, все мероприятия, проводимые со студентами, должны преследовать двойную цель: использовать иностранный язык для межкультурного общения (и наоборот) с одной главной всеобъемлющей целью «развития критического мышления студентов». Необходимо использовать «иностранность», которую английский язык и другие иностранные языки выдвигают на первый план, для отражения заранее известных предположений о языках и культурах, в том числе собственных. Таким образом, упражнения нужно строить, исходя из знаний учащихся, чтобы постепенно выводить их из привычной зоны комфорта и стимулировать сомнения, вопросы и дискуссии, способные открыть новые перспективы. Такая практика также поддерживается публикацией под эгидой Совета Европы «Развитие межкультурной компетенции посредством образования», в которой преподавателям предлагается «предоставить возможности для оспаривания своих предположений посредством сравнения и анализа», чтобы помочь учащимся «подвергнуть сомнению свои собственные практики, ценности и убеждения». Там же говорится, что «сравнению, анализу и опыту должно уделяться определенное время и пространство для развития критического осознания и понимания» [18, с.30].

Группу студентов необходимо рассматривать как этнографическое поле, где их поощряют изучать языки и культуры с возможностью рефлексии.

Также необходимо предложить содержательные и контекстуализированные действия, чтобы побудить студентов использовать иностранный язык для общения и обмена идеями и мнениями. Такое отвлечение цели позволит студентам чувствовать себя более расслабленными при использовании языка. Тот факт, что английский язык является иностранным для всех студентов, дает несколько преимуществ.

Во-первых, он ставит всех студентов в одинаково невыгодное положение, или языковое затруднение. Во-вторых, согласно исследователям, иностранный язык позволяет им развить металингвистическое понимание языковых и культурных особенностей, «открывая лингвистические и межкультурные пространства, то есть лишая знакомых, само собой разумеющихся способов разговора, мышления, чувствования и поведения» [4, с.20]. Джорджис также утверждает, что, отрывая студентов от их родного языка, новая лингвистическая и символическая территория иностранного языка отделяет их также от их обычного «я», позволяя им исследовать новые идентичности [12]. Разделяя личности студентов и социальное «я», иностранный язык часто позволяет им общаться в более свободной и менее эмоциональной форме об идеях, мнениях, личных историях и событиях [19; 20]. Помогая студентам развить критическое мышление, преподаватели также могут переосмыслить свою образовательную практику и, перефразируя Фрейре, понять, что они могут быть не только представителями определенной культуры, но и людьми, связывающими посредством языковых межкультурных звеньев различные культуры, страны и народы [21].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, мы рассмотрели иностранный язык с точки зрения его межкультурной перспективы. Как средство межкультурного взаимодействия он плодотворен как в настоящее время глобальных миграций, так и в долгосрочной перспективе.

Необходимо использовать иностранный язык для межкультурного общения (и наоборот) с целью развития у студентов критического мышления и металингвистического понимания ими языковых и культурных особенностей другого языка.

Нужно отходить от блестящих образовательных теорий, которые часто не учитывают сложность фактической образовательной среды и многослойной сети отношений и культур. Необходимо соединение межкультурной теории и практики языка, поскольку только благодаря этому условию могут быть созданы более справедливые, равноправные условия и возможности для студентов, сообществ и для нас самих.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Abdallah-Preteille, M. *Communication interculturelle, apprentissage du divers et de l'alterité*. Tessaloniki, GR: Université Aristote, 2008
2. Kramsch, C. J. *The multilingual subject: What foreign language learners say about their experience and why it matters?* Oxford, UK: Oxford University Press, 2009
3. Dervin, F., & Liddicoat, A. J. *Linguistics for intercultural education*. Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company, 2013.
4. Witte, A., & Harden, T. *Foreign language learning as intercultural experience. The subjective dimension*. New York, NY: Peter Lang, 2015.
5. Holmes, P., & Dervin, F. *The cultural and intercultural dimensions of English as a lingua franca*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2016.
6. Dasli, M., & Díaz, A. R. *The critical turn in language and intercultural communication pedagogy: Theory, research and practice*. New York, NY: Routledge, 2017.
7. Heller, M. *Paths to post-nationalism: a critical ethnography of language and identity*. New York, NY: Oxford University Press, 2011.
8. Kristeva, J. *Etrangers à nous-mêmes*. Paris, FR: Gallimard, 1988.
9. Piller, I. *Linguistics and intercultural communication*. *Language and Linguistic Compass*, 2007, 1(3), 208-226.
10. Alexander, B. K., Arasaratnam, L. A., Avant-Mier, R. *Defining and communicating what "intercultural" and "intercultural communication" means to us*. *Journal of International and Intercultural Communication*, 2014, 7(1):14-37.
11. Gobbo, F. *A proposito di intercultura*. Padova, IT: Imprimatur, 2015.
12. Giorgis, P. *Incontrare l'altro. Per una pedagogia critica e interculturale delle lingue straniere*. *Rivista Semestrale per L'insegnamento Della Lingua Italiana*, 2016, L2/LS, (1), 16-25.
13. Lopriore, L. *Varietà e lingua franca: Approcci multipli alla formazione dei docenti di e in lingua inglese*. Perugia, IT: Guerra, 2016.
14. Setti, F. *Una questione di prospettive. Etnografia dell'educazione e delle relazioni tra sinti e non sinti*. Roma, IT: CISU, 2015.
15. Phillipson, R. *Native speakers in linguistic imperialism*. *Journal of Critical Education Policy Studies*, 2016, volume 14, number 3 (December), 80-96
16. Luke, A. *Two takes on the critical*. In B. Norton & K. Toohey (Eds.), *Critical pedagogies and language learning* (pp. 21-29). Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2004.
17. Pennycook, A. *The cultural politics of English as an international language*. New-York: Routledge, 2017.
18. Huber, J., & Reynolds, C. *Developing intercultural competence through education*. Pestalozzi Series. Strasbourg, FR: Council of Europe Publication, 2014.
19. Abramovic, M. *Walk through walls. A memoir*. London, UK: Fig Tree-Penguin, 2016.
20. Vettorel, P. *New frontiers in teaching and learning English*. Cambridge, UK: Cambridge Scholars, 2015.
21. Freire, P. *Teachers as cultural workers*. Boulder, CO: Westview Press, 2005.
22. *Studies*, volume 14, number 3 (December), 80-96 *Studies*, volume 14, number 3 (December), 80-96

Статья поступила в редакцию 22.10.2020

Статья принята к публикации 27.05.2021