

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Национальный исследовательский Томский
государственный университет»

На правах рукописи

РАГОЗИНА Алёна Владимировна

**ЭТНООРИЕНТИРОВАННАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЮГО-ВОСТОЧНОЙ АЗИИ
НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ**

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки
(высшее образование)) (педагогические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание учёной степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
доцент Обдалова О. А.

Томск 2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭТНООРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ РОССИЙСКОГО УНИВЕРСИТЕТА	23
1.1 Основания для обращения к этноориентированной методике обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии в современной образовательной среде.....	23
1.2 Этноориентированный подход как основа обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии в условиях российского университета	38
1.3 Сравнительная характеристика языковых явлений с учётом плюрилингвальной основы этноориентированного обучения	52
Выводы по главе 1.....	67
ГЛАВА 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭТНООРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЮГО-ВОСТОЧНОЙ АЗИИ.....	69
2.1 Этноориентированная модель обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии на плюрилингвальной основе	69
2.2 Этноориентированная методика обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии на начальном этапе	86
2.3 Апробация этноориентированной методики обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии и анализ результатов эксперимента (на примере студентов из Индонезии)	105
Выводы по главе 2.....	133
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	135
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	138
ПРИЛОЖЕНИЯ	158

ВВЕДЕНИЕ

Существенно изменившаяся в 2022 году политико-экономическая картина мира требует пересмотра ориентиров в области образования. Акцентом этого пересмотра является развитие внутреннего рынка образовательных услуг и направленность на взаимоотношения со странами Азии. При этом происходят значимые изменения современного образования в вузах РФ, образовательная среда которых приобретает ещё более очевидный поликультурный характер. Это связано с реализацией приоритетного проекта «Экспорт образования» (№ 1579, рассчитанного на 2021–2024 годы) [3] и с государственным постановлением №1253 от 2018 г. «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» [5], которые призваны повысить престиж российского образования для лиц из ближнего и дальнего зарубежья, улучшить условия их пребывания и качества их обучения в России.

Значительные изменения образовательной деятельности происходят также под влиянием доминирующих в мире трендов интернационализации и плюрилингвизма. Плюрилингвизм как завоевывающее мировое сообщество явление и одновременно как индивидуальный капитал отдельной языковой личности существенно изменяет содержание иноязычного образования и суть коммуникации, выражающуюся в способности каждого языка по-своему отражать мир [2; 12; 137]. Это акцентирует внимание на проблемах адаптации личности к сложному мультикультурному пространству в современном мире. Важнейшей задачей при этом становится соизучение нескольких языков, которые изучаются не отдельно друг от друга, а во взаимодействии между собой [86; 88; 120]. Другой сложностью является задача проявления собственной этнокультурной идентичности, языковой принадлежности, патриотических ценностей [68; 77; 98]. В докладе ЮНЕСКО 2023 г. о новом общественном договоре о будущем образования подчеркивается

сформированный политической общественностью переломный момент, возникающий из-за утраты диалога и взаимоприятия в мире, поэтому одной из важнейших целей обучения необходимо обозначить разнообразие и ценность языков, противостоящей социокультурным предубеждениям и дискриминации [6].

В результате реализации новых прорывных проектов произошло значительное увеличение притока иностранных студентов в РФ, позиционирование и активное продвижение российских университетов в качестве лидеров образования. Подтверждением этого является проведённый нами исследовательский анализ статистических данных о стремительном росте количества иностранных студентов, обучающихся в России. Например, в федеральном государственном автономном образовательном учреждении высшего образования «Национальный исследовательский Томский государственный университет» (далее – НИ ТГУ) численность студентов из-за рубежа выросла к 2020/2021 учебному году более чем на одну треть, а именно, на 35,6 %, по сравнению с началом 2017/2018 учебного года [4]. Важно отметить, что с 2022 г. основное направление, соответствующее изменившимся условиям экспорта образования, обращено на развитие и усиление позиций вузов РФ в дружественных и нейтральных странах, в частности, в Юго-Восточной Азии. Знаменательным примером этой деятельности является открытие первого представительства российских вузов – Большого университета Томска в Индонезии в 2023 году.

Представители азиатских стран составляют значительную долю (56,8 %) иностранных слушателей как краткосрочных языковых курсов, так и полных программ на всех уровнях высшего образования. При этом зарубежные студенты из Индонезии, Вьетнама и Лаоса являются наиболее многочисленными группами, которые обучаются в РФ [14]. Эта категория студентов уже обладает различным уровнем владения английским как иностранным языком (ИЯ1) и ранее находилась в многоязычной среде.

Например, в Индонезии, где насчитывается около 700 языков, языковая ситуация видится именно в таком ракурсе. Важно отметить, что тенденции в европейской системе образования соотносятся на сегодняшний день с азиатскими, в единстве выступая за поддержку многоязычия и поликультурности, языкового и этнокультурного разнообразия [75; 89; 96; 121].

На современном этапе развития методики обучения иностранному языку происходит эволюция количественного состава языков и их качественного взаимодействия в процессе обучения. Вместе с закрепившимся в отечественной науке *этноориентированным подходом* (Т.М. Балыхина, В.Н. Вагнер, Е.В. Невмержицкая, И.А. Пугачёв, Чжао Юйцзянь, и др.), который доказал свою эффективность в обучении иностранным языкам, исследователи уделяют немало внимания особенностям *мультилингвального/многоязычного, полилингвального обучения* (Н.В. Барышников, И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, А.В. Жукова, А.К. Лукина, Л.М. Малых, А.А. Прохорова, Л.Л. Супрунова, П.В. Сысоев, Е.Г. Тарева и др.).

Всё больше научных работ посвящается вопросам *плюрилингвального обучения* (Н.И. Алмазова, А.А. Колесников, Н.Н. Лыкова, Л.П. Халяпина, J. Aden, N. Auger, S.J. Hall, A. Kirkpatrick, A.J. Liddicoat, D. Mehmedbegovic-Smith и др.), которые акцентируют внимание на использовании и развитии у индивида нескольких языков одновременно, позитивного потенциала плюрилингвальной образовательной политики.

При этом для целевой группы зарубежных студентов Юго-Восточной Азии отсутствует научно-обоснованная методика обучения их иностранному языку на начальном этапе в российской образовательной среде, учитывающая потребности данной целевой группы и опирающаяся на использование их языковой базы.

Соответственно не разработаны и соответствующие дидактические материалы, учитывающие не только языковой потенциал обучающегося, но и

такие его этноспецифические особенности, которые важно принимать во внимание в процессе обучения ИЯ.

Отсюда *актуальность* данного исследования обоснована, *во-первых*, востребованностью разработки такой методики, которая содействует этнокультурной самоидентификации студентов и одновременно учитывает языковое разнообразие (плюрилингвальную основу) в процессе обучения иностранному языку, *во-вторых*, недостаточной изученностью как специфики обучения студентов Юго-Восточной Азии, так и способов, приёмов и средств обучения на начальном этапе в российской образовательной среде, *в-третьих*, стремительно возрастающим количеством обучающихся, приезжающих из Юго-Восточной Азии в университеты РФ в новой политико-экономической ситуации.

Все вышеперечисленные факторы обуславливают чрезвычайную **актуальность** разработки этноориентированной методики обучения студентов Юго-Восточной Азии иностранному языку с учётом разнообразия языков и этносов в поликультурной образовательной среде российского университета.

Степень изученности темы определяется как слабая. Этноориентированное, а также мультилингвальное, поли-, плюрилингвальное обучение студентов Юго-Восточной Азии иностранному крайне мало изучено. Фундаментально разработаны лишь некоторые аспекты исследования. Это труды по теории и практике преподавания иностранных языков в условиях *межкультурного взаимодействия* (Н.Д. Гальскова, Е.П. Глумова, С.К. Гураль, И.А. Зимняя, А.А. Миролубов, О.А. Обдалова, Е.И. Пассов, С.Г. Тер-Минасова и др.). Общие вопросы преподавания *английского языка* рассмотрены в работах В.Д. Аракина, Е.Е. Израилевич, К.Н. Качаловой, В.И. Левенталя, А.А. Худякова, Н. Martin, R. Murphy, A.J. Thomson и др.

Вопросы, связанные с *этноориентированной методикой* преподавания иностранного языка, в самом разном ракурсе рассматривались как в

отечественных, так и в зарубежных исследованиях. *Этноориентированное обучение* (ранее – национально-ориентированное обучение) с точки зрения языка впервые рассматривала В.Н. Вагнер. Основные принципы этноориентированной методики, описание этнической специфики определенных групп студентов главным образом представлены в монографии И.А. Пугачёва.

Важным звеном в данном исследовании является сравнительный анализ триады языков с целью учёта его результатов при этноориентированном обучении. *Сравнительный подход в лингвистике* описан в работах В.Д. Аракина, В.В. Воробьева, В.Г. Гака, Е.Н. Дмитриева, А.Л. Зеленецкого, И.А. Стернина, У.К. Юсупова. *Сравнительный подход в преподавании* исследовался Т.Н. Ушаковой, Т.К. Bhatia, V. Fried, O. Garcia, R. Lado и др.

Основополагающими для автора явились идеи в области *этнопсихологических описаний культур* К. Леви-Стросса, М. Фуко, Э. Холла, Г. Хофстеде, *этнологических методов* Ф. Ратцеля, Л. Фробениуса, этнометодологии Г. Гарфинкеля, Г. Триандиса. Роль *этнокультурных факторов* для отдельных этнических групп отражены в работах Н.М. Румянцевой, Ле Дык Тху, Л.И. Харченковой, Y. Reisinger, L. Turner. Анализом и описанием индонезийских студентов с точки зрения *этнопсихологии и культурологии*, а также особенностей индонезийских студентов во время обучения иностранному языку занимались В.В. Вязовская, М.Н. Гусев, А.Ю. Другов, Е.В. Невмержицкая, В.Ф. Сычев, D. Smith, A.S. Subekti, N.W. Sutantoputri, W.P. Prabawa. H.M. Watt.

В психолого-педагогических исследованиях отмечается важность учёта *языковых и социокультурных особенностей зарубежных обучающегося* (О.К. Беженарь, В.Н. Вагнер, И.А. Пугачёв, Н.В. Ткаченко и др.) для осуществления успешной *межкультурной коммуникации* (Н.В. Барышников, А.Н. Леонтьев, О.А. Обдалова, О.Г. Оберемко, С. Benson, O. Garcia, J.O.A. Kleifgen, T. Suratno и др.). Ряд исследователей отмечают эффективность использования двух и

более языков на занятии благодаря *сравнительному металингвистическому подходу* (В.Я. Унарова, Т.Н. Ушакова, P. Scheffler, B. Laufer, N. Girsai). Определенно, большинство обучающихся предпочитает такое обучение языку, в котором в том или ином виде присутствует межлингвистическое сравнение (Н.А. Зевахина, I.K. Christoffels, A. Costa).

В связи с этим важнейшей особенностью настоящего исследования и вдохновением послужила концепция плюрилингвизма в образовании. Суть *плюрилингвального подхода* заключается в приведении во взаимодействие ряда языков при их использовании обучающимися, будучи носителями не менее двух языков. Данный подход разрабатывается в работах Н.В. Барышникова, В.И. Карасик, А.А. Прохоровой, Е.Г. Таревой, D. Coste, D. Nirmala, C. Keririanto и др.

Этноориентированные модели для отдельных этнических групп рассматриваются в диссертационных исследованиях О.А. Беженарь (обучение студентов из Италии), Т.А. Кротовой (обучение арабских студентов), Е.Ю. Куликовой (обучение мигрантов из Таджикистана), С. Катика (обучение студентов из Тайланда), К.Л. Шарифзаде (обучение студентов из Ирана), Чжао Юйцзяня, Цао Но (обучение студентов из Китая) и др.

Проведённый анализ диссертационных исследований последнего десятилетия, посвящённых обучению иностранному языку в образовательном контексте, показал, что поднимается вопрос реализации многоязычного, поли/мультилингвального обучения и переосмысления формальной стороны языка (Н.Б. Антипова, М.С. Жилыева, Н.Э. Кабанова, А.К. Лукина, Э.В. Наумова, Л.М. Малых, А.А. Прохорова, Н.Н. Романова, Т.К. Солодухина, Л.Л. Супрунова, Г.Р. Тимирбаева и др.).

Исследований, которые синтезируют все эти знания и отражают взаимодействие и роли языков при этноориентированном обучении иностранному языку, крайне мало. Разработанной этноориентированной методики обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии в

современной российской образовательной среде, имеющей в своем арсенале соответствующие дидактические материалы и эффективные учебные средства, в настоящее время нет. Можно констатировать, что в целом отсутствует научно обоснованная *модель* обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии, в основе которой лежит учёт их этноспецифических особенностей, а также опора на их языковую базу.

Анализ степени разработанности темы исследования позволяет выявить ряд **противоречий** в теории и практике обучения иностранному языку зарубежных обучающихся в российской образовательной среде в условиях нарастающей поликультурности и плюрилингвальности образовательного пространства между:

- заказом государства на экспорт высшего образования как элемента геополитического влияния России, направленного на значительный прирост студентов из стран Юго-Восточной Азии, и неразработанностью условий реализации образовательных программ, предназначенных для данной категории обучающихся благодаря эффективной языковой подготовке;

- наличием потребности у студентов Юго-Восточной Азии в обучении в российском университете, при котором их этноспецифические особенности рассматриваются как важный элемент образовательного процесса, и недостаточной нацеленностью образовательных программ на данный контингент зарубежных обучающихся;

- требованием повышения эффективности процесса обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии как инструмента взаимодействия в образовательной среде российского университета и отсутствием специально разработанных методик обучения, учитывающих этноспецифическую и языковую составляющую овладения иностранным языком обучающимися данного контингента.

Данные противоречия помогают сформулировать **проблему исследования**: какой должна быть методика обучения иностранному языку

студентов Юго-Восточной Азии в процессе их интеграции в образовательную среду российского университета на начальном этапе?

Актуальность данной проблемы и выявленные противоречия определили тему **исследования**: «Этноориентированная методика обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии на начальном этапе».

Объект исследования – процесс обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии в условиях образовательной среды современного российского университета.

Предмет исследования – методика обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии на начальном этапе с учётом арсенала языков, составляющих языковую базу обучающихся, обладающая этноориентированной направленностью.

Цель исследования – разработка и апробация этноориентированной методики обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии на начальном этапе в российском университете.

Гипотеза исследования заключается в том, что обучение иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии на начальном этапе в условиях образовательной среды российского университета будет эффективным, если:

– установлены и интегрированы в учебный процесс языковые, социокультурные и этноспецифические характеристики данного контингента обучающихся, которые определяют успешность овладения ими иностранным языком в предложенных условиях;

– предложена модель этноориентированного обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии, которая реализует научные представления об этноориентированном обучении, направленная на реализацию эффективного способа обучения иностранному языку данного контингента студентов в образовательной среде российского университета, предполагающая создание научно обоснованных условий, способствующих

успешности иноязычной деятельности благодаря адекватному цели и задачам отбору форм, методов и средств обучения;

– разработана и внедрена в практическую деятельность методика обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии, учитывающая их языковую базу, этноспецифические особенности, способствующая успешной иноязычной коммуникации в поликультурной образовательной среде российского университета.

Цель и гипотеза определили постановку и решение следующих **задач исследования:**

1) определить основания для разработки этноориентированной методики обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии в новых политико-экономических и социокультурных реалиях с учётом специфики образовательной среды и выявить причины её востребованности;

2) раскрыть сущность этноориентированного подхода обучения иностранному языку в современной образовательной среде российского университета и его компонентный состав;

3) провести лингвистический сопоставительный анализ триады языков, составляющих плюрилингвальную основу студентов, выделить и описать этноспецифические особенности целевого контингента обучающихся по целесообразным категориям описания и типам культур;

4) разработать и описать этноориентированную модель обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии на начальном этапе, направленную на развитие способности иноязычной коммуникации в образовательной среде российского университета;

5) разработать и описать научно-обоснованную методику обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии на начальном этапе, реализующую этноориентированную и плюрилингвальную направленность в условиях современной поликультурной образовательной среды российского университета;

б) проверить эффективность разработанной методики обучения иностранному языку в ходе экспериментальной апробации и провести анализ полученных результатов.

Для решения поставленных задач и подтверждения выдвинутой гипотезы использовался комплекс **методов исследования**:

– *теоретические: анализ лингвистической, философской, психологической, педагогической, методической литературы и нормативных документов; исследовательский анализ данных для выявления наметившихся тенденций в иноязычном образовании в условиях РФ; сопоставительный анализ языковых явлений триады языков; метаанализ этнопсихологических характеристик индонезийских студентов; аналитико-описательный метод; метод концептуального моделирования;*

– *эмпирические: наблюдательные методы (включенное наблюдение), опросно-диагностический метод (анкетирование, в т.ч. онлайн-анкетирование, опросы), метод моделирования учебно-методического материала, речевых ситуаций; метод экспериментального обучения в естественных условиях (проведение обучающего эксперимента), математические методы, машинный анализ (Python).*

Методологическую основу исследования составляют положения подходов: *этноориентированного* (Т.М. Балыхина, В.Н. Вагнер, И.А. Пугачёв и др.), *коммуникативного* (Н.И. Алмазова, Н.В. Барышников, Н.Ф. Коряковцева, Р.П. Мильруд, О.А. Обдалова, Е.И. Пассов, К.Г. Чикнаверова, Т.Д. Шевченко и др.), *плюрилингвального* (А.А. Колесников, А.А. Прохорова, Е.Г. Тарева, Л.П. Халяпина, Е.В. Шостак, А. Kirkpatrick, А. J. Liddicoat, D. Mehmedbegovic-Smith и др.), *межкультурного* (Н.В. Барышников, Н.Д. Гальскова, С.Г. Гураль, А.А. Мирлюбов, О.Г. Оберемко, Е.Г. Тарева, С.Г. Тер-Минасова, Rivers, Corbett и др.); *социокультурного* (И.Л. Бим, Л.С. Выготский, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев и др.), *системного* (И.В. Блауберг, Т.Г. Камянова, А.А. Леонтьев, М. J. Jacobson), *когнитивного* (Н.В.

Барышников, Н.А. Голубева, Г.В. Елизарова, А.А. Леонтьев О.А. Обдалова, Р.М. Lightbown, N. Spada и др.) и *компетентностного подходов* (Н.И. Алмазова, К.Э. Безукладников, И.Л. Бим, Б.А. Жигалёв, И.А. Зимняя, О.Е. Лебедев, А.В. Хуторской и др.).

Теоретической базой исследования выступают научные труды, в которых сформулированы: *общие теоретические положения методики обучения иностранным языкам* (Э.Г. Азимов, Н.И. Алмазова, М.А. Ариян, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Е.Н. Дмитриева, В.Г. Костомаров, А.А. Миролубов, О.А. Обдалова, Е.И. Пассов, Н.М. Румянцева, В.И. Шаклеин, А.Н. Щукин, E. Auerbach, G. Francis, Y.S. Freeman, V. Fried, A. Holliday, N.S. Prabhu, D. Willis); *современные концепции лингводидактики и психологии обучения иностранным языкам* (Н.В. Барышников, Е.П. Глумова, Г.В. Елизарова, И.И. Китросская, Н.Ф. Коряковцева, М.А. Мосина, Н. Н. Нечаев, Е. Р. Поршнева, Т. С. Серова, Н. Н. Сергеева, К. Г. Чикнаверова); *идеи о взаимодействии культур в поликультурном обществе* (В.С. Библер, Г.Д. Дмитриев, Б.Р. Мандель, О.Г. Оберемко, В.В. Сафонова, В.М. Смокотин, П.В. Сысоев, С.Г. Тер-Минасова, Л.П. Халяпина и др.); *положения культурологических исследований* (К.Г. Гирц, А.Ю. Другов, Н.М. Лебедева; А.К. Оглоблин, E. Hall; G. Hofstede, T.J. Knutson); *когнитивной психологии и теории цветочных ассоциаций* (И.И. Ефременкова, С.Г. Романов, F.N. Farley, O. Olurinola), *триады языков*, в том числе индонезийского (Н.Ф. Алиева, В.Д. Аракин, И.С. Быстров, Нгуен Тай Кан, А.С. Тесёлкин, K.A. Adelaar, Dwi N. Djenar, J.N. Sheddon); *теория плюрилингвального репертуара индивида* как результата сложной совокупности межъязыковых и концептуальных переносов в процессе речевой деятельности (Т. В. Устинова, V. Cook, I. Kecskes).

Опытно-экспериментальная база исследования: Апробация проводилась дважды в форматах: очном на базе НИ ТГУ и дистанционном. *Первая апробация* проводилась в 2018 г. в НИ ТГУ с общим количеством участников (студентов Юго-Восточной Азии) 38 человек (ЭГ – 21 человек, КГ

– 17 человек), мужчин и женщин. *Вторая апробация* осуществлялась в дистанционном формате (в связи с началом пандемии COVID-19 из-за распространения коронавируса SARS-CoV-2) в 2021–2022 гг., участниками которой являлись студенты из Индонезии, в количестве 32 человека (ЭГ – 16 человек, КГ – 16 человек), мужчины и женщины. Кроме того, в 2020 г. проводилось онлайн-анкетирование, в котором приняли участие 75 человек из 14 стран Азии, Австралии, Африки и ряда стран Европы. Общее количество участников экспериментального исследования с 2018 по 2022 гг. составило 145 человек.

Организация и основные этапы проведения исследования.

Исследование осуществлялось поэтапно с 2017 по 2024 гг.

Первый этап (2017–2018 гг.) – анализ научной и методической литературы, определение объекта и предмета исследования, наблюдение за обучением групп студентов Юго-Восточной Азии; сбор и классификация ошибок, обусловленных языковой интерференцией; фиксирование пожеланий студентов; оценивание их владения иностранным языком, формирование понятийного аппарата исследования.

Второй этап (2018–2019 гг.) – определение лингвистических, социокультурных, психологических, методических основ организации образовательного процесса, изучение этноспецифических особенностей обучающихся, проведение сравнительного лингвистического материала в трёх языках, проведение интервьюирования и анкетирования, разработка рабочей гипотезы исследования, концептуализация понятий «этноориентированное обучение», «плюрилингвизм», создание учебно-методических материалов, проведение пилотного обучающего эксперимента.

Третий этап (2020–2021 гг.) – разработка и описание этноориентированной модели обучения, уточнение категориального аппарата и методологических положений исследования, проведение экспериментального обучения по формированию целевой компетенции у

студентов из Индонезии, обобщение и анализ полученных эмпирических данных, формулирование выводов и оформление текста диссертации.

Четвёртый этап (2021–2024 гг.) – завершение опытно-экспериментальной проверки при апробации методики в условиях дистанционного обучения, соотнесение результатов с целью, задачами и гипотезой исследования, доработка дидактического материала, анализ полученных данных эксперимента и объективное описание результатов эксперимента, составление заключения, окончательного списка публикаций и итогового текста диссертации.

Личный вклад соискателя заключается в самостоятельной разработке идеи и структуры исследования, постановке проблемы; в проведении лингвистического сравнительного анализа языков триады, выявлении языкового содержания обучения; в анализе этноспецифических особенностей студентов Юго-Восточной Азии; в создании этноориентированной модели обучения иностранному языку на плюрилингвальной основе; в разработке методики обучения иностранному языку этноориентированной направленности; в сборе и интерпретации экспериментальных данных, в подготовке публикаций по теме исследования, в личном участии в апробации и внедрении результатов исследования.

Научная новизна исследования:

– раскрыта сущность этноориентированного подхода обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии в современной образовательной среде российского университета, состоящая в рассмотрении многообразия факторов, обуславливающих образовательную деятельность (языковые, этноспецифические особенности, межкультурная направленность обучения языку, осознанность культурной идентичности обучающихся, нормы межличностного взаимодействия, поликультурность среды), являющихся важным ресурсом для выявления проблем в учебном процессе и основой развития образовательной практики;

– дополнена концепция плюрилингвизма в иноязычном образовании новым пониманием роли взаимодействия языков (необходимых индивиду для обеспечения его жизнедеятельности и достижения образовательных целей), и их ситуативно-обусловленных ролей, когда изучение иностранного языка (ИЯ1) происходит с опорой на родной язык обучающихся (РЯ) и с учётом языка образовательной среды российского университета (ИЯ2);

– предложена этноориентированная модель обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии на начальном этапе, построенная как целостная система, раскрывающая теоретические и методологические основания, содержательный, процессуальный и результативно-оценочный компоненты, отражающая этноориентированную направленность в условиях поликультурной образовательной среды российского университета, в соответствии с которой формируется целевая межкультурная плюрилингвальная компетенция;

– разработана методика обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии на начальном этапе в условиях образовательной среды российского университета, характеризующаяся этноориентированной направленностью, включающая содержательную основу, методическое сопровождение, разработанное с применением совокупности выделенных нами принципов, которая реализуется посредством комплекса специально разработанных упражнений и средств обучения иностранному языку с учётом языковых, этноспецифических особенностей обучающихся и опоры на плюрилингвальную основу;

– разработан и описан новый метод обучения иностранному языку – «плюрилингвальный кооперативный метод», который представляет собой систему последовательных действий, включающую пять этапов организации активного взаимодействия всех субъектов учебного процесса в условиях формируемой плюрилингвальной среды, когда реализуется ситуативно-обусловленная роль не только триады языков, но участников коммуникации;

– определена межкультурная плюрилингвальная компетенция, включающая три базовых компонента (иноязычная коммуникативная, плюрилингвальная, трёхсторонняя социокультурная компетенции), как способность и готовность плюрилингвальных личностей осуществлять коммуникацию в поликультурной образовательной среде российского университета с опорой на языковой опыт, осознание культурной идентичности и культурного разнообразия;

– впервые использована математическая формула средневзвешенного арифметического значения для оценки сформированности плюрилингвальной компетенции и выявления приоритетов обучающихся при выполнении предложенных заданий.

Теоретическая значимость:

– проанализированы и описаны этнопсихологические и социокультурные особенности нового поколения индонезийских обучающихся, являющимися представителями региона Юго-Восточной Азии, по признакам измерения культур и социума, влияющих на успешность обучения иностранному языку (высоко-/низкоконтекстная культура, индекс дистанции власти, индивидуализм/коммунизм, этническое и религиозное взаимодействие, гендерные формы социальной организации (матриархат/патриархат), теория атрибуции и мотивации, коммуникативное поведение);

– собран, проанализирован и структурирован массив языковых явлений, в которых возникают ошибки при изучении иностранного языка, а также проведён лингвистический анализ трёх языков с целью выявления сходств и различий по основным лексико-грамматическим категориям для применения полученных знаний в преподавании и изучении иностранного языка (в том числе для преодоления межязыковой интерференции);

– создан механизм анализа явлений в языках, составляющих триаду языков, способствующий предотвращению грамматических и лексических

ошибок, неверного понимания и толкования грамматических правил, отражающий способы их осмысления с использованием разработанных визуальных опор, а также служащий инструментом сжатия и всемерной визуализации информации;

– в методический оборот введены термины «этноориентированная методика обучения иностранному языку на плюрилингвальной основе», «трёхсторонняя социокультурная компетенция», «межкультурная плюрилингвальная компетенция»;

– получили дополнительную интерпретацию принципы этноориентированного обучения иностранному языку (принцип учёта языковой базы обучающегося, принцип использования сравнительного анализа явлений языковой триады, принцип учёта этнопсихологических и социокультурных особенностей обучающихся) студентов Юго-Восточной Азии в условиях образовательной среды российского университета.

Практическая значимость работы:

В 2018 г. в учебный процесс в НИ ТГУ внедрена разработанная этноориентированная методика обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии в группе студентов из Индонезии. Создан полезный учебно-методический материал (сравнительные таблицы, сопроводительные комментарии, этноориентированный иллюстративный материал и др.), способствующий формированию целевой компетенции. Разработан и внедрён в процесс обучения иностранному языку комплекс этноориентированных упражнений на трёх языках, направленный на формирование всех составляющих целевой межкультурной плюрилингвальной компетенции. Разработаны методические рекомендации для преподавателей английского языка, составленные с учётом потребности в опоре на языковую базу обучающихся, их этнопсихологические и социокультурные особенности, важные для учёта в процессе обучения иностранному языку студентов Юго-

Восточной Азии и их успешной интеграции в образовательную среду российского университета.

Апробация результатов. Основные положения и выводы диссертационного исследования представлены на заседаниях кафедры английской филологии НИ ТГУ (2018–2022 гг.). Результаты исследования нашли отражение в 7 публикациях автора по теме диссертации, в т. ч. 4 – в научных рецензируемых изданиях, рекомендованных Министерством образования и науки РФ, 1 публикации – в издании из международной базы цитирования Web of Science, а также на международных выступлениях на международном конгрессе «Продвижение, поддержка и укрепление позиций русского языка, популяризация российской культуры и образования» (ноябрь 2020, г. Сидней), «Межпредметные связи для формирования среды при преподавания русского языка» (ноябрь 2020, г. Сидней), на II Международной научно-практической конференции «Языки и культуры: функционально-коммуникативный и лингвопрагматический аспекты» (май 2021, г. Нижний Новгород), на XXXI Международной научной конференции «Язык и культура» (октябрь 2021, г. Томск), на V Всероссийском научно-методическом семинаре с международным участием «Иноязычное образование и межкультурная коммуникация в поликультурном пространстве» (апрель 2022, г. Уфа).

Научная достоверность и обоснованность. Проведённое исследование основывается на научном изучении проблемы и достижениях современной методической науки; на выборе технологий и методов, соответствующих целям и задачам исследования; на результатах опытного обучения и экспериментальной проверки; а также на апробации методики обучения иностранному языку в условиях поликультурной среды.

Положения, выносимые на защиту:

1. Обращение к этноориентированной методике обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии на начальном этапе в российском университете обусловлено поликультурным характером

современной образовательной среды и ориентацией рынка образовательных услуг на азиатские страны. Зарубежные студенты стран Юго-Восточной Азии вступают во взаимодействие друг с другом и со всеми субъектами среды, начинают обмен культурными и речевыми паттернами, усвоенными ими в процессе воспитания и развития в рамках своих этнических групп. Успешность коммуникации в процессе обучения иностранному языку определяется учётом языковых и этноспецифических характеристик студентов, включая этнопсихологические и социокультурные. Особенность этноориентированного подхода в данном исследовании реализуется благодаря опоре на плюрилингвальную основу, когда, с одной стороны, осознаётся ценность родного языка, а, с другой, значимость языкового разнообразия, создаются условия для расширения коммуникативных возможностей при реализации межкультурного общения. Плюрилингвальная основа реализуется не только за счёт увеличения количества языков, используемых в образовательном процессе (ИЯ1, ИЯ2, РЯ), но и благодаря их взаимодействию на основе актуализации таких когнитивных процессов, как языковой анализ, сравнение, активное использование языкового опыта и ситуативного контекста.

2. Созданная этноориентированная модель обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии на начальном этапе реализует научные представления о ней как о целостной системе, раскрывает цель, исходные теоретические и методологические основания, содержательный, процессуальный и результативно-оценочный компоненты. *Методологическую основу* образуют ключевые подходы в обучении иностранному языку: общепедагогические (системный, когнитивный, компетентностный) и частнометодические (этноориентированный, коммуникативный, плюрилингвальный, межкультурный и социокультурный). *Целевой блок* модели включает в себя стратегическую и практическую цели обучения иностранному языку, взаимодополняющие друг друга. Первая призвана

обеспечить конкурентоспособность российского образования, в то время как вторая соотносится с актуальной языковой тенденцией плюрилингвизма и направлена на формирование личности обучающегося, подготовленного к межкультурной коммуникации в среде обучения и проживания. Реализуемая модель предполагает комбинирование различных форм взаимодействия языковых личностей в плюрилингвальной среде, способствующих формированию целевой интегральной межкультурной плюрилингвальной компетенции, состоящей из трёх компонентов-компетенций.

3. Созданная этноориентированная методика обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии на начальном этапе в условиях образовательной среды российского университета включает в себя содержательную основу и методическое обеспечение, которые воплощают ключевые принципы этноориентированного и плюрилингвального обучения. Главенствующая роль отводится авторским *частнометодическим принципам этноориентированного обучения* иностранному языку: (1) принцип учёта языковой базы обучающегося; (2) принцип использования сравнительного анализа явлений языковой триады; (3) принцип учёта этноспецифических особенностей обучающихся. Процессуальный компонент модели реализуется посредством совокупности *методов* обучения: плюрилингвальный кооперативный метод, системный, иллюстративный, сравнительный, ситуативный, метод обучения на основе текста, метод на основе заданий, а также специфических инструментов созданного методического сопровождения. Оно включает упражнения и задания, объединённые в целостный комплекс (вводно-информационные, когнитивно-сравнительные, познавательно-контролируемые упражнения и вопросы, репродуктивно-языковые и продуктивно-речевые упражнения); этноориентированные задания на плюрилингвальной основе, направленные на формирование всех выделенных компонентов целевой компетенции.

4. Межкультурная плюрилингвальная компетенция выступает целевой доминантой этноориентированной методики обучения иностранному языку на начальном этапе. Она определена как способность и готовность языковых личностей коммуницировать друг с другом в плюрилингвальной среде посредством общей языковой базы и умения применять опыт в изучении языков. Данная компетенция включает три компонента: 1) *иноязычная коммуникативная компетенция* (владение способами коммуникативного оформления речи на целевом иностранном языке (ИЯ1 – английском)); 2) *плюрилингвальная компетенция* (использование триады языков с учётом ситуативно-обусловленной роли каждого из них: (1) изучаемый иностранный язык как средство иноязычной коммуникации (ИЯ1) – коммуникативная роль; (2) родной язык обучающихся (РЯ) как язык медиации с целью коллективного понимания внутри своей этнической группы – когнитивная роль; (3) язык среды проживания и обучения в РФ (ИЯ2) как инструмент расширения языкового опыта – метаязыковая роль; 3) *трёхсторонняя социокультурная компетенция* (владение социокультурными знаниями и умениями выстраивать межличностное взаимодействие с учётом диалога культур (англоязычных западных стран, Индонезии, России) и социокультурных реалий стран, ассоциативно связанных друг с другом. Владение совокупностью данных компонентов способствует формированию интегральной межкультурной плюрилингвальной компетенции.

Структура диссертационного исследования состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, списка использованной литературы и шести приложений. Работа иллюстрирована 12 таблицами, 29 рисунками.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭТНООРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ РОССИЙСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

В первой главе диссертационного исследования обосновывается необходимость обращения к этноориентированной методике обучения студентов Юго-Восточной Азии (Индонезии, Вьетнама, Лаоса, Малайзии, Тайланда) иностранному языку в новых политико-экономических и социокультурных реалиях; раскрывается сущность этноориентированного подхода обучения иностранному языку на основе результатов метаанализа сущностных этноспецифических характеристик обучающихся и сравнительного анализа языков, востребованных для успешности обучения студентов целевой группы в российском университете.

1.1 Основания для обращения к этноориентированной методике обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии в современной образовательной среде

В данном параграфе представим анализ современной образовательной среды в России и в странах Юго-Восточной Азии, рассмотрим и сопоставим термины поликультурность, мультикультурность, плюрилингвизм и обоснуем целесообразность обращения к этноориентированному подходу.

В последнее время происходит усиление позиций вузов РФ в дружественных и нейтральных странах, и, начиная с 2022 года, российские образовательные услуги как никогда ориентируются на многоликую Азию. Знаменательным примером этой деятельности является открытие первого представительства российских вузов – Большого университета Томска в Индонезии в 2023 году [4]. Важно отметить, что при этом ряд западных стран

сокращает количество студенческих виз для иностранных студентов (в частности, в 2024 г. Канада сократила на 35%, Австралия на 29%, Великобритания на 25% и др.) в связи с миграционным кризисом [1]. При этом Россия активно привлекает иностранных студентов к обучению по программам высшего образования всех уровней. Как сообщает, глава министерства высшего образования РФ, В.Н. Фальков, Минобрнауки в 2024/2025 году планирует увеличить количество квот (до 30 000) на бюджетные места в вузах для зарубежных обучающихся [66]. Федеральный закон от 6 февраля 2020 г. № 16-фз «О правовом положении иностранных граждан в российской федерации», способствовал решению проблемы невозможности подработки для зарубежных обучающихся [7], тем самым ещё больше привлекая их к обучению в РФ.

Большое влияние на увеличение экспорта образовательных услуг РФ оказала реализация национального приоритетного проекта «Экспорт образования» (№ 1579, рассчитанного на 2021–2024 годы), который призван увеличить престижность для иностранных граждан обучения в российских вузах и сделать лучше условия их пребывания в образовательной среде [3]. Не последними причинами выбора образования в РФ среди иностранных студентов является сравнительно низкая стоимость обучения и географическая близость. Всё это представляет огромный потенциал для развития российского рынка образовательных услуг для студентов Юго-Восточной Азии.

Действительно, регулярной тенденцией последних десятилетий является преобладающее количество иностранных студентов из стран Азии (56,8 %), в широком разнообразии этнического состава которой выделяются три подгруппы – студенты из Китая, Юго-Восточной и Южной Азии. При этом студенты из Индонезии являются наиболее многочисленной группой среди приезжающих из стран Юго-Восточной Азии [4; 14]. А переход от глобализации в сторону деглобализации (С.Н. Артановский, А.Н. Чумаков и др.), от мультикультурности к поликультурности (Г.В. Палаткина, Л.Л.

Супрунова, П.В. Сысоев и др.) и плюрилингвальному образованию (Н.В. Барышников, А. А. Колесников, Е.Г. Тарева, Л.П. Халяпина и др.) ещё больше заставляют нас по-новому посмотреть на языковую образовательную политику в России.

В связи с вышесказанным обратимся теперь к рассмотрению многоязычной образовательной политики и языковой ситуации в Юго-Восточной Азии.

Сегодня, как отмечает А.А. Колесников, всё больше очевидна способность и готовность обучающихся вступить в поликультурный и многоязычный глобальный социум [50]. Межкультурная коммуникация не является новой чертой социального взаимодействия человека в сфере образования, но сегодня взгляд на сосуществование и использование нескольких языков отличается от модели прошлого. Как подчеркивают I. Liyanage и T. Walker (2019), эта концепция, спрос и использование нескольких языков является неотъемлемой частью жизни современного человека и нуждается в переосмыслении с точки зрения роли языков. Исследователи E. Masaro, S. Curle, J. Pun (2020) связывают успехи в развивающихся и развитых странах в области образования непосредственно с успешностью языковой политики, предусматривающей изучение иностранных языков в период обучения в школе, приведшей к овладению учащимися дополнительным иностранным языком как средством познания и обучения. В большей степени в такой роли в мире выступает английский язык. Термин «английский как средство обучения» («English as a Medium of Instruction/English Medium Instruction»), появился в силу того, что английский язык стал использоваться для преподавания академических предметов (а не английского языка как

предмета) в странах, где английский язык – не первый язык большинства населения.

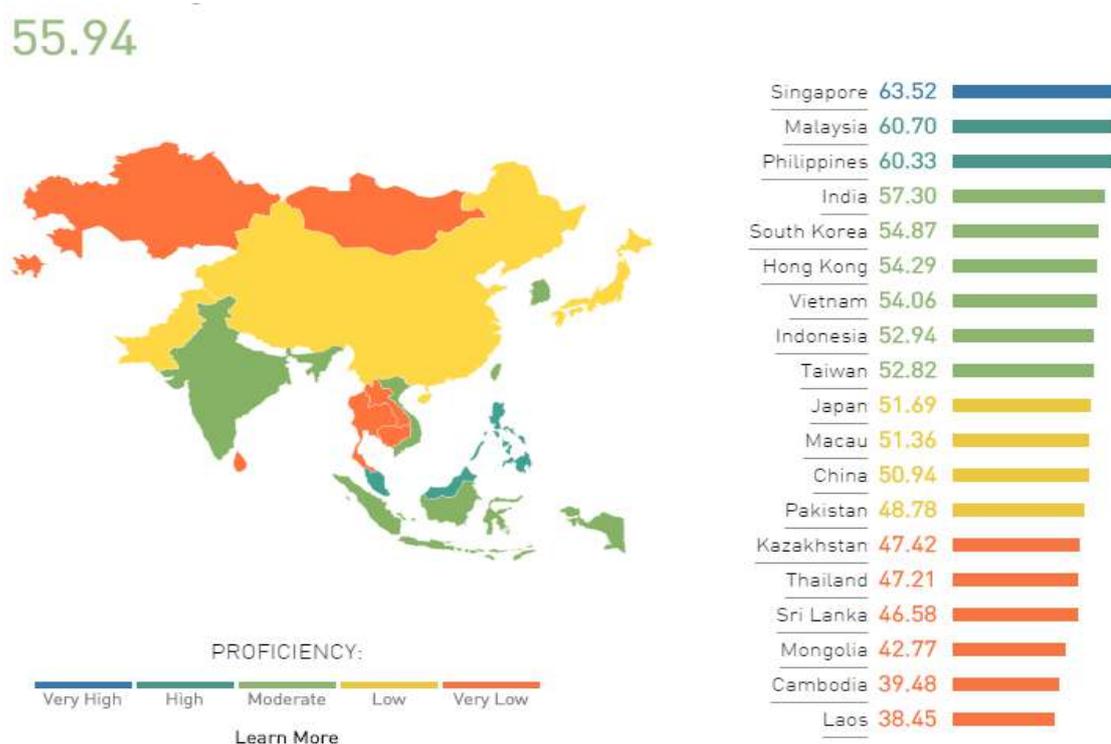


Рис. 1. Уровень владения английским языком в Азии в процентах (по данным EF English Proficiency Index, 2023)

На рисунке 1 показана распространенность английского языка в странах Юго-Восточной Азии [123]. В Южной Азии он широко распространен среди его населения: Филиппины, Сингапур и Малайзия лидируют по количеству говорящих на английском языке. Согласно приведённой статистике, большинство населения Юго-Восточной Азии, в возрасте от 18 до 40 лет владеет английским языком лишь на среднем уровне (moderate: 55,94%), в частности, в Индонезии (52,94%), а в Таиланде, Камбодже и Лаосе этот показатель ещё ниже (47,21%, 38,48% и 38,45% соответственно).

Однако, как отмечает ряд исследователей (D. Bradley, E. Macaro, T. Walker и др.), *если использовать только доминирующий (английский или другой колониальный язык) в качестве средства обучения, то возрастет угроза выживанию национальных языков* и тем более, языков местных этносов [134]. Такая ситуация противостояния английского и местных языков понятна,

поскольку сохранение своей культурной идентичности (сохранение языка и культуры) также важно, как и развитие экономики, которая преимущественно построена на торговле или туризме, т. е. преуменьшать роль английского языка небезопасно для благополучия страны в целом. А.М. Акопянц, исследуя лингвистическую глобализацию, предупреждает о возможных опасностях, связанных с отведением главенствующей роли только одному языку (английскому) межкультурного общения [9].

Анализируя широкий образовательный процесс, включающий участников из разных образовательных пространств и с разной языковой базой, нам представляется важным изучить саму лингвосоциокультурную среду Юго-Восточной Азии с целью определения готовности студентов из этого региона к обучению на плюрилингвальной основе, а также с целью изучения опыта стран Азии в образовательной деятельности и адаптации его особенностей под российские реалии.

Опишем *ведущие тенденции* в образовательной и языковой политике в странах Юго-Восточной Азии и выявим причины и сопутствующие факторы развития многоязычия и востребованности этноориентированного подхода в обучении иностранному языку.

В последние годы появилось много исследований, посвященных плюрилингвизму в Азии и языковой образовательной политике, призванной расширить понимание языкового обучения, пересмотреть понятия языковой компетенции и двигаться от преподавания иностранных языков к плюрилингвальному обучению (A. S. Canagarajah, D. Coste, A. Germain-Rutherford, P. Grommes, Adelheid Hu, S. M. C. Lau & Van Viegen, G. Lawrence, S. D. Moore, E. Piccardo, K. Trembley). Рассмотрим подробнее *концепцию плюрилингвизма* и одноимённое обучение в Юго-Восточной Азии. Мировое научное сообщество уверено, что, если каждый человек будет владеть как минимум двумя или тремя языками (даже на разных уровнях владения), шанс на успешное межкультурное взаимопонимание возрастёт. Акцент делается на

свободном использовании своего языкового репертуара в коммуникативной ситуации, а также на соизучении языков, так называемое симультативное изучение нескольких языков [12; 86; 128].

В понятиях мультилингвизма, многоязычия, полилингвизма, плюрилингвизма и смежных терминах до сих пор существует неопределенность, и идёт немало споров по поводу их сути. К. Трамблей в своей статье «От мультилингвизма/многоязычия к плюрилингвизму» (2007), посвящённой разграничению этих понятий, противопоставляет *плюрилингвизм* мультилингвизму. Он подчеркивает языковой характер явлений – термином «плюриязычный человек» называется лицо, говорящее *на нескольких языках с разной степенью владения*, а в плюриязычной среде происходит *коммуникация на нескольких языках, языковое взаимодействие*. Тогда как термином «*мультиязычный*» обозначается общество, говорящее на нескольких языках, при этом не определено, каждый ли человек знает более, чем один язык, и *взаимодействуют ли они между собой на других языках, кроме английского*. Но в большей степени К. Трамблей разграничивает термины по их идее, самой концепции. «Плюрализм» он называет гуманистическим понятием, позволяющим сохранять языковые общины, развивать новые самобытности и избежать проявлений языкового империализма (доминирования английского по умолчанию) [148].

О разграничении терминов мульти- и плюрилингвизм писали отечественные учёные А. О. Ильнер, Н. Н. Лыкова, Л. М. Малых, З. Г. Прошина и др. Е. П. Халяпина и Е. В. Шостак назвали концепцию плюрилингвального обучения «новым этапом в постнеклассической лингводидактической науке» [106, С. 13].

Главной различительной чертой между понятиями «*плюрилингвизм*» и «*поли/мультилингвизм*» / «*многоязычие*» является их *симультианность* и их функция. При плюрилингвизме (как и при билингвизме) носители нескольких языков эффективно коммуницируют друг с другом, прибегая ко всей своей

языковой базе (то есть используют в общении все языки, которыми они владеют как общими). Например, группа зарубежных студентов из одного региона, проживающая в России и изучающая здесь иностранные языки, может наиболее эффективно осуществлять коммуникацию с представителями как Юго-Восточной Азии, так и Российской Федерации, прибегая к использованию всех языков общей базы симультативно (в зависимости от их роли на занятии и ситуации общения). Тогда как смежные понятия подчёркивают владение индивидуумом несколькими языками, когда изучается каждый язык отдельно от другого, и общение может производиться на каждом из них, без привлечения других языков.

В последние годы использование родного языка обучающегося как когнитивного каркаса для изучения иностранного языка известно под термином «*транслингвальная педагогика*» / «*translingual pedagogy*» (O. Garcia, 2014), одобряемая в мультилингвальных классах. Транслингвизм определяется как поощряемая возможность и умение переключать и смешивать языки на занятии. Задания в таких условиях могут включать тексты на двух языках, нахождение родственных слов в родном языке, работа в паре с обучающимся с одинаковой языковой базой.

Другое интересное исследование, посвящённое трилингвальному образованию для студентов обучающихся в Китае (где заявлена лингвистическая компетенция как минимум на трёх языках через формальное обучение), выявило ряд проблем в достижении мультилингвизма в образовании [134].

Главной проблемой, с которой сталкиваются многие образовательные системы, по мнению китайского исследователя Ма Фу, является затруднённая обученность из-за слабо разработанных дидактических материалов и недостаточной подготовки как преподавателей, так и студентов к мультилингвальному обучению.

Исследователь выделяет несколько моделей трилингвального обучения иностранному языку (аккретивная, сбалансированная, переходная и нормированная модели), каждая из которых в той или иной степени акцентирует тот или иной язык и способствует как сильной версии многоязычности, так и слабой. Эти модели требуют разумного отношения к мультилингвизму, основанному на возможностях системы образования предоставлять адекватные возможности обучения.

Несмотря на то, что мультилингвальная политика является одной из приоритетных, в реальности ей не уделяется достаточного внимания. При этом некоторые образовательные организации часто оправдывают своё «мультилингвальное» обучение, указав количество этнического разнообразия их учеников без реального языкового взаимодействия (Adamson & Feng, 2014). Между тем, достижение мультилингвизма должно быть поддержано позитивным отношением, прежде всего, к этническим языкам, а не только одним иностранным. В случае успешной реализации такой языковой политики, мультилингвизм (би- и трилингвизм) может дать качественный человеческий капитал, способствующий как развитию экономики, так и чувства своей культурной идентичности.

Поэтому обучающей целью в данном случае будет являться включение студента в языковое многообразие, подразумевающее *симультактивное взаимодействие на языках общей базы в поликультурной среде российского университета*. То есть формирование способности обучающегося *маневрировать своей языковой базой для осуществления коммуникации на разных языках*.

В подтверждение сказанного численно продемонстрируем высокую готовность студентов Юго-Восточной Азии к обучению *на плюрилингвальной основе* благодаря необычайному многоязычию Азии и мультилингвальной языковой политике в странах Азии последних десятилетий.

Индонезийский исследователь N. Deli, исследуя межкультурный дискурс и плюрилингвизм в азиатских странах, отмечает трансгенеративный процесс при использовании языков, когда участники исследования проводили коммуникацию на нескольких языках одновременно. Это проявляется в способности коммуникантов (яванцев, бугинцев, мадуранцев) использовать яванский язык для передачи сообщения при разговоре и индонезийский – при ответе на реплику говорящего. В школах и семьях, как отмечает исследователь, происходит подобный процесс [121]. Аналогичная ситуация наблюдается по всей Азии. Для таких стран как Индонезия, Индия, Пакистан, Филиппины, Малайзия, Сингапур характерна плюрилингвальная социокультурная среда [131]. При этом используются языки непосредственно для коммуникации, а не просто сосуществуют в среде.

Исследователь и преподаватель английского языка в Малайзии, Стефан Дж. Холл (Stephen J. Hall), обратил внимание на присущий стране плюрилингвизм, призывая задействовать различные языки обучающихся во время обучения их английскому языку. По результатам проведённого им качественного исследования [128], стало очевидно, что желание студента обучаться только на английском было коммуникативно и мотивационно сложным. Он отмечает, что, когда все участники образовательного процесса используют разные языки, они привносят свои внутренние ресурсы и культурный фон в процессы усвоения языка на занятии. Использование разных языков на занятии является эффективным инструментом не только для формирования позиции принятия, но и в качестве сравнительной основы для обучения. Эту многоязычную манифестацию он назвал «праздником языкового разнообразия» [там же, С. 44]. Такая же ситуация наблюдается во многих странах благодаря поддержке и продвижению тренда этнокультурного разнообразия (ethnic and culture diversity).

Идея о ценности языкового, этнического и культурного разнообразия широко описана в литературе как на уровне глобальных общностей, так и на

уровне локальных меньшинств. Однако само понятие «разнообразие» не так уж просто. Сложность заключается в том, что государственные институты должны не только признавать разнообразие, очевидное среди широких расовых и этнических групп, но и поддерживать разнообразие внутри этих групп, не говоря уже о представителях смешанных этнических групп.

Это разнообразие касается и изучения новых иностранных языков. Для того, чтобы помочь обучающимся усвоить иностранный язык, нужно максимально задействовать уже имеющиеся их языковые знания и опыт. Если студент не может связать новую информацию со своим собственным опытом или соотнести новый материал со знакомой концепцией, он может воспринять новую информацию как разочаровывающую, сложную или полностью её проигнорировать. Преподавателям иностранного языка следует искать культурные строительные блоки, которыми уже обладают студенты, чтобы помочь построить основу для понимания нового. А признание их культурных различий обеспечивает позитивную основу для эффективного обучения и «безопасной» среды в классе.

Такой взгляд, *исключающий монолингвальную среду* и единственное приемлемое средство обучения (один язык), относим к *важнейшей характеристике обучения на плюрилингвальной основе*. Поэтому в данном исследовании преподавание целевого иностранного языка – английского языка (ИЯ1) в условиях российской образовательной среды мы рассматриваем через призму языкового и этнокультурного разнообразия.

Далее рассмотрим современную языковую ситуацию и образовательную политику в некоторых странах Юго-Восточной Азии, в которых востребовано обучение в университетах РФ.

1. *Индонезия* – страна с богатым языковым разнообразием (более семисот языков и диалектов). Межнациональным языком общения является индонезийский язык (*Bahasa Indonesia*). Он же – официальный язык государства с 1945 года [150]. Известно, что он относится к австронезийской

языковой семье и восходит к малайскому литературному языку. В течение времени он обогащался за счёт колониальных языков, языков соседних стран, а также родственных языков и диалектов, таких как яванский, минангкабау и джакартский (А. Т. Walker, I. Liyanage, 2019). Принципы языковой политики включают признание и уважение к языковому разнообразию страны, поощрение использования индонезийского языка в образовании и общественной жизни для укрепления национального единства, а также поддержку изучения и сохранения региональных языков в образовательных учреждениях и в семьях. Однако реалии показывают доминирование индонезийского языка в школьной системе, где изучение региональных языков часто ограничено факультативными занятиями. Неравенство доступа к качественному образованию на индонезийском языке проявляется в отдаленных районах страны и в семьях с низким уровнем дохода. Многие региональные языки находятся под угрозой вымирания из-за доминирования индонезийского языка и миграции населения в города [151]. Ключевыми вызовами являются создание равного доступа к качественному образованию на индонезийском языке для всех детей, сохранение языкового разнообразия, разработка образовательных программ, включающих в себя изучение региональных языков наряду с индонезийским языком, а также поощрение и поддержка развития двуязычия (индонезийский язык и региональный язык) у детей и взрослых [116]. Языковая образовательная политика в Индонезии является важной частью стратегии развития страны.

2. *Вьетнам* – многонациональная страна, на территории которой насчитывается около 50 национальностей. Большая часть населения во Вьетнаме – вьеты, коренной народ, с родным языком – вьетнамским (ngôn ngữ tiếng Việt), сложившийся на основании трёх языковых семей – австроазиатской, австронезийской и китайско-тибетской.

Вьетнам, с одной стороны, признавал этнические меньшинства и языки на юге, а, с другой стороны, на севере развивал новый вьетнамский шрифт и

письменность. Несмотря на языковое разнообразие (около 100 диалектов), вьетнамский язык не имеет конкурентов и является доминирующим и наиболее распространенным языком в современном Вьетнаме. Вероятно потому, как пишут Хуан Нхат Чи Май Нгуен и Ван Нхуу Нгуен (2019), что это язык большинства людей Кин (Kinh), которые этнически однородны и имеют политическое и экономическое влияние на страну. Они также отмечают, что, учитывая акцент на продвижении вьетнамского языка как средства обучения и предмета в системе государственного образования, вероятно, что и в будущем вьетнамский язык по-прежнему будет основным языком обучения и общения в стране.

Языковая образовательная политика направлена на развитие навыков вьетнамского языка среди других этнических меньшинств (Nguyen, 2019) (для этого создаются условия подготовки учителей и материалов в таких группах, где и дети, и учителя говорят на языке местных меньшинств). При этом этнические меньшинства во Вьетнаме имеют статус и права по такому же принципу, что и языки стран СНГ в бывшем СССР или провинции в Китае, «использовать и развивать свои языки, на практике это было очень трудно, особенно для тех групп, у которых язык был ранее романизирован...и не следовал принципам вьетнамского письма» [122, С. 32]. Осознанное отношение к своим «корням», уважение родного диалекта становится всё более важным для молодых вьетнамцев.

3. *Лаос*. Официальный язык Лаоса – «Lao» (ລາວ), т. е. лаосский язык, который относится к тай-кадайским языкам. В Лаосе используют собственно лаосский 3,4 млн чел, при этом исанский язык и его диалекты используют 3,5 млн [132]. Среди стран Юго-Восточной Азии данную страну отличает большое количество языковых меньшинств (т. е. языков коренных народов), при этом на таких языках очень ограниченное количество людей. Поэтому в Лаосе эти языки не используются в качестве языка обучения.

Как и Вьетнам, Лаос также переживал разделение внутри страны. К 1954 г. треть страны в значительной степени контролировалась Патетом Лао («лаосской нацией»). В связи с чем некоторые этнические меньшинства оказались солдатами или колониальными чиновниками для французского правительства. В районах Патет Лао большая часть населения была не из лаосской этнической группы, и, хотя высшим руководством был этнический лаосец, многие представители среднего и кадры нижнего уровня, и пехотинцы были из широкого круга «языковых меньшинств» [131].

Лаос – это страна, которая функционирует почти исключительно на своем национальном языке, *стремится сохранить свою письменность* (D. Bradley, 2019), в ограниченной степени владеет французским и всё больше в последнее время – английским. Так как процесс романизации (передача иероглифического письма латиницей) ассоциируется в Западом и колонизацией, правительство Лаоса по понятным причинам долго не хотело поддерживать английский язык и использовать его как средство обучения. Из рис. 1 видим, что Лаос стоит на последнем месте по владению английским среди стран Азии (38,45%), так что преимущественным средством обучения в Лаосе является лаосский язык.

4. *Таиланд* – это единственная из всех стран Юго-Восточной Азии, которая не находилась в колониальной зависимости. Тайский язык (ภาษาไทย) – официальный язык и является одним из основных элементов национальной идентичности Таиланда. Тайский язык принадлежит к тай-кадайской семье и не претерпел особого влияния со стороны колониальных языков. Однако, Таиланд – многоязычная страна, в которой говорят в общей сложности более чем на 70 языках, в большинстве своём принадлежащих к тайско-кадайской и австроазиатской языковым семьям, реже – к австронезийской и сино-тибетской семьям и др.

В Таиланде была принята официальная языковая политика, предусматривающая введение образования на родном языке для всех его языковых меньшинств с 2010 года, а прежняя политика, запрещающая использование других языков, больше не применяется [132].

Уровень английский языка в стране, согласно официальным данным (EF English Proficiency Index, рисунок 1), низкий (47,21%). Некоторые тайские политики *предложили ввести английский как средство обучения*, начиная с начальной школы в Таиланде, что по мнению D. Bradley, крайне нерационально, т. к. может привести к ситуации в виде плохо обученных студентов из-за неподготовленных учителей и отсутствия материальной базы [116].

5. *Малайзия* – государство в Юго-Восточной Азии, состоящее из двух частей, разделённых Южно-Китайским морем. Западная часть – это некоторые британские колонии (Пенанг, Мелаку) и два компонента Восточной Малайзии, Саравак и Сабах. Восточную Малайзию населяют и этнические китайцы, а также большое количество групп коренных малочисленных народов, отдаленно связанных с малайцами. Официальный язык – малайский (Melayu), относящийся к австронезийской семье языков.

Малайзия пропагандирует использование малайского языка как средства обучения, что явилось одним из факторов, приведших к отделению Сингапура в 1965 г. В типовых малайских школах есть возможности для обучения на языках языковых меньшинств, однако преобладающим средством обучения становится китайский мандарин. Для большинства этнических меньшинств их родные языки слабо связаны с национальным языком Малайзии, но поддерживаются на местном уровне, даже несмотря на то, что эти группы очень малочисленные. Языковая политика на протяжении многих лет характеризуется постоянной сменой языка как средства обучения с малайского на английский и наоборот. Тем не менее, владение английским языком в Малайзии оценивается также высоко (60,7%), как в Филиппинах

(60,33%) [132], где английский является вторым официальным языком наряду с филиппинским («Pilipino», «Filipino»). Самый высокий показатель владения английским языком отмечается в Сингапуре (very high, 63,52%, рис. 1).

Мы рассмотрели основные характеристики языковой картины (языковой состав, языковую ситуацию и образовательную политику) тех стран Юго-Восточной Азии, представители которых чаще всего приезжают обучаться в РФ, и представим данные в сводной таблице 1.

Таблица 1

Языковая картина некоторых стран Юго-Восточной Азии

Страна \ Критерий	Индонезия	Вьетнам	Лаос	Тайланд	Малайзия
Языковая семья	австронезийская	австроазиатская	тайкадайская	тайкадайская	австронезийская
Уровень владения английским языком (по данным EF English Proficiency Index)	средний 52,94%	средний 54,06%	очень низкий 38,45%	очень низкий 47,21%	высокий 60,7%
Языковая ситуация (количество языков)	многоязычие (≈700)	многоязычие (>70)	многоязычие (<70)	многоязычие (>50)	многоязычие (>50)
Языковая политика	мультилингвизм;	мультилингвизм	мультилингвизм	мультилингвизм	мультилингвизм

Из таблицы 1 видно, что всем перечисленным странам Юго-Восточной Азии свойственна мультилингвальная языковая политика и многоязычные. В связи с этим делаем вывод, что представители данных стран готовы к обучению на плюрилингвальной основе. При этом обучающихся из Индонезии и Малайзии целесообразно обучать в одной учебной языковой группе, так как они относятся к одной языковой семье (австронезийской).

Подводя итог описанию современной языковой картины в выбранных странах Юго-Восточной Азии, можно выделить некоторые особенности данного региона:

- стабильно крепкая позиция английского языка в качестве приоритетного иностранного языка (ИЯ1);
- усиливающаяся тенденция поддержки языкового разнообразия, языковых меньшинств, признания ценности родного языка;
- мультилингвальная языковая политика, проявляющаяся в применении нескольких языков (одного или двух родных и английского) на всех уровнях образования;
- многоязычие и плюрилингвизм – важные черты современного общества в странах Юго-Восточной Азии.

На основании проведённого метаанализа, делаем вывод о том, что среди студентов Юго-Восточной Азии востребовано этноориентированное обучение в силу присущих им особенностей региона, языковой картины и образовательной политики. При этом обучение следует строить в соответствии с выявленной чертой плюрилингвизма.

1.2 Этноориентированный подход как основа обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии в условиях российского университета

Задачей данного параграфа является раскрытие сущности этноориентированного подхода, положенного в основу нашей этноориентированной методики. Он рассматривается нами, с одной стороны, через *языковой компонент* и призму плюрилингвизма (обращение к которому обосновано в предыдущем параграфе), а, с другой стороны, – через определение этноспецифических особенностей обучающихся из Индонезии, как одной из наиболее многочисленных групп зарубежных студентов Юго-Восточной Азии, приезжающих для обучения в российские университеты. В

данном параграфе рассмотрим более детально *этноспецифический компонент* этноориентированного подхода.

История этноориентированного подхода в обучении иностранным языкам в отечественной науке уходит своими корнями во вторую половину XX века, когда академическое сообщество начало обращать внимание на важность культурного контекста и влияния родного языка при изучении языков. Этноориентированный подход довольно подробно изучен как в отечественной науке и является одним из основных подходов в обучении ИЯ. Этноориентированный подход – результат слияния компаративного подхода с лингвокультурологическим, использующий факты исследований культур и социо-психологических исследований при обучении иностранному языку.

В отечественной теории первая концепция этноориентированного обучения была предложена в середине XX в. Л.С. Выготским и А.Р. Лурией, в рамках культурно-исторической психологии. Наибольший вклад в развитие подхода внесли Т.М. Балыхина, В.Н. Вагнер, В.К. Гак, Е.В. Невмержицкая, И.А. Пугачёв и др. В зарубежной науке этноориентированный подход (Cultural-Oriented Language Teaching) впервые был сформулирован в работах исследователей Майкла Байрама (Michael Byram) и Джона Кессела (John Kessel).

Проведённый нами анализ работ в области теории и практики преподавания иностранных языков за последние десять лет показывает, что этноориентированный подход оказался востребованным при обучении иностранных студентов в России. Он доказал свою эффективность благодаря тому, что позволяет не только улучшить понимание иностранных обучающихся, но и уменьшить трудности в процессе их адаптации к новым социокультурным условиям, определить оптимальные форматы и методы обучения с учётом специфики конкретного этноса и сложностей, связанных непосредственно с процессом овладения ими иностранным языком (О.А.

Беженарь, С. Катика, Т.А. Кротова, Е.Ю. Куликова, К.Л. Шарифзаде, Чжао Юйцзянь, Цао Но и др.).

Согласно В.К. Гак и В.Н. Вагнер, важной чертой данного подхода является учёт анализа ошибок обучающихся определённой национальности [27]. Как отмечают Е.Н. Дмитриева и О.Г. Оберемко, в процессе обучения иностранному языку важно не только обучать языку как знаковой системе, но и способствовать «пониманию языка как этнокультурного кода, развитию способности «вчувствования» в этническую картину мира» [34, С. 241]. Отметим, что существует немалое количество исследований, в которых описывается положительное влияние опоры на языковой опыт обучающихся, основанный на изучении родного языка и иностранных языков (ИЯ1 при овладении ИЯ2) (К.Э. Безукладников, Т.И. Зеленина, О.А. Обдалова, А.А. Прохорова, Л.Р. Сакаева и др.).

Традиционными характерными чертами этноориентированного подхода являются учёт родного языка и этнокультурных и этнопсихологических особенностей обучающихся. Данные особенности мы связываем с так называемым «языковым» и «этноспецифическим» компонентами.

Проанализировав языковую образовательную политику и ситуацию стран Юго-Восточной Азии в параграфе 1.1., мы считаем важным расширить языковой компонент этноориентированного подхода за счёт сознательного задействования всей языковой базы обучающегося, подразумевающей владение в той или иной степени несколькими языками, когда их репертуар сочетает в себе не только родной язык обучающихся, но и те иностранные языки, которые изучал ранее в своей жизни или изучает в настоящее время человек (РЯ1 и/или РЯ2, ИЯ1, ИЯ2 и т.д.).

Как мы условились выше, в данном исследовании будем называть сущностные особенности *этноориентированного подхода* его *компонентами*. Соответственно, выделяем:

1) *языковой компонент*, подразумевающий использование сравнительного языкового анализа в обучении иностранному языку, учёт всей языковой базы обучающегося, соизучение и взаимодействие языков в процессе целенаправленного изучения одного из них;

2) *этноспецифический компонент*, при котором происходит учёт сущностных этнопсихологических и социокультурных особенностей студентов и который направлен на осознание ценности и развитие своей культурной идентичности наряду с постижением социокультуры страны изучаемого языка и страны проживания и обучения.

Обратимся к более подробному рассмотрению второго компонента – *этноспецифического*, включающего этнопсихологические и социокультурные особенности обучающихся, поскольку первому (языковому) компоненту посвящен специальный параграф (1.3).

Исследования, посвященные изучению и выделению этноспецифических характеристик личности, представляют собой ряд концепций, теорий, подходов, исследующих взаимосвязь культуры, этноса, социума и языка. Основными подходами данных исследований являются: коммуникативно-этнографический (М. Вуган), лингвокультурологический (В.В. Воробьев, В.М. Шаклеин), лингвострановедческий (А.А. Белецкий, Э.Ф. Бушра, Е.М. Верещагин, Л.В. Горожанкин, В.Г. Костомаров, Э.С. Маркарян, О.Г. Оберемко, Б.Н. Фомин и др.), социокультурный (Л.С. Выготский, Л.Г. Ионин, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев и др.). Вопросами обучения этнокоммуникативному поведению в обучении иностранному языку занимались Т.М. Балыхина, А.В. Голубева, В.В. Вязовская, О.А. Обдалова, Е.И. Пассов, И.А. Пугачёв, И.А. Стернин, С.Г. Тер-Минасова, Ч. Юйцзян и др. Проблемы взаимосвязи в изучении языка и культуры проанализированы в трудах В.В. Воробьева, А.Д. Дейкиной, И.Е. Бобрышевой, М.С. Киселёвой, Н.В. Поморцевой, В.М. Шаклеина и др.

Этнопсихологические особенности, связанные с проявлением у группы людей их этнической и/или культурной принадлежности, представлены в работах учёных в рамках разных наук, например, структурной антропологии (К. Леви-Стросс, М. Фуко и др.), этнологии (Ф. Боас, Ф. Ратцель, Л. Фробениус) и этнометодологии (Г. Гарфинкель). Исследования брали во внимание либо этнопсихологические различия (этнопсихология), либо практические действия в ситуациях повседневности (этнометодология). Очевидные факты повседневности необходимы для анализа этнометодологам. Когда важны различия этнопсихологического характера их определяют с помощью культурных ценностей, социального поведения, опыта, веры, норм и разных проявлений вербального и невербального поведения.

Научное описание этноспецифических особенностей студентов из интересующего нас региона проводим: 1) *теоретически*: с помощью всевозможных отечественных и зарубежных исследований по проблеме обучения индонезийских студентов иностранному языку (В.В. Вязовская, М.Н. Гусев, А.Ю. Другов, А.К. Оглоблин, О.М. Отменитова, И.А. Пугачёв, В.Ф. Сычев, Н.В. Ткаченко, Е.Е. Щербакова, М. Masela, N. Othman, W. P. Prabawa, Y. Reisinger, A. S. Subekti, N. W. Sutantoputri, H. M. Watt), теорий описания культур Э. Холла и Г. Хофстеде как основополагающих, 2) *практически*: с помощью основных методов этнографического подхода: наблюдение, анкетирование, опрос, 3) *статистически*: с помощью проведения метаанализа обширных исследований, в основном зарубежных, проведённых в Юго-Восточной Азии, Австралии и других странах.

Идея психологического измерения культуры и установление ценностей, обусловленных культурной идентичностью личности, привели к выявлению определенных паттернов социального поведения.

Как отмечает G. Hofstede, при изучении культур учёные сравнивают людей, а при изучении «культуры» мы сравниваем общества [129]. Большинство исследований, сравнивающих культуры, также используют

данные, полученные от людей внутри культур, например, ответы на анкеты, метаанализ исследований. Изучить культуры можно математически, исследуя взаимосвязь между двумя заданными переменными и коэффициентом корреляции (глобальная, внутриобщественная, межобщественная корреляция и др.). В нашем исследовании мы прибегаем к метаанализу исследований с уже полученными данными по описаниям культур, однако данные описания составляют лишь часть нашего исследования.

G. Hofstede (1980) выделил следующие категории измерения культур: индекс дистанции власти, индивидуализм, маскулинность, избегание неопределённости, долгосрочная ориентация, допущение. Ниже мы рассмотрим некоторые из этих категорий, которые мы выделили для описания этноспецифических характеристик обучающихся из Индонезии, выбранной в качестве целевой группы обучающихся, преобладающей в образовательной среде НИ ТГУ.

В отечественной науке одним из первых исследователей в этой области стал А.А. Леонтьев. В 1977 г. он впервые предложил термин «этнопсихолингвистика», предметом которой были бы процессы общения в их национально-культурном аспекте на различном уровне их организации [57]. Поскольку коммуникативной компетенции уделяется большое внимание в обучении иностранным языкам, исследователям важно изучать коммуникативные особенности той или иной группы обучающихся и их коммуникативное поведение.

Исследователь И.А. Стернин, говоря о важности изучения коммуникативного поведения, отмечал, что описание коммуникативного поведения обучающихся представляет собой междисциплинарный интерес лингвистов и преподавателей иностранного языка, поскольку «является стыковой и в известной мере интегральной для целого ряда наук» [92, С. 6].

Далее мы представим общие сведения об Индонезии, языковая политика и социокультурная ситуация которой были описаны подробно в параграфе 1.1,

приведём данные метаанализа исследований этноспецифических характеристик, свойственных индонезийцам, и выделим основные показатели культуры, влияющие на процесс обучения студентов из Индонезии иностранному языку для разработки рекомендаций по учёту выделенных характеристик и в целом этноориентированной методики обучения их иностранному языку.

Индонезия – одна из самых густонаселённых стран в Юго-Восточной Азии. По численности она стоит на четвёртом месте, насчитывая более 280 млн человек, по статистическим данным на 2024 г. Отметим, что именно из-за высокой плотности проживания населения у индонезийцев сформировалась высокая степень терпимости по отношению к тесноте и ограниченному пространству. В мусульманском мире Индонезия также считается одной из крупнейших стран мира. Подавляющее большинство жителей, свыше 90%, почитают ислам.

Для описания этноспецифических характеристик обучающихся из Индонезии, которые на наш взгляд, являются важными или, как мы называем их, сущностными в процессе обучения иностранному языку, мы выделили из известных классификаций и теорий описания измерения культур (E. Hall, G. Hofstede, N. Sutantoputri и H. Watt) семь основных и представили их на рисунке 2 (С. 45).

Рассмотрим каждую из категорий на основе метаанализа исследований, посвящённых данной теме, а также собственных наблюдений.

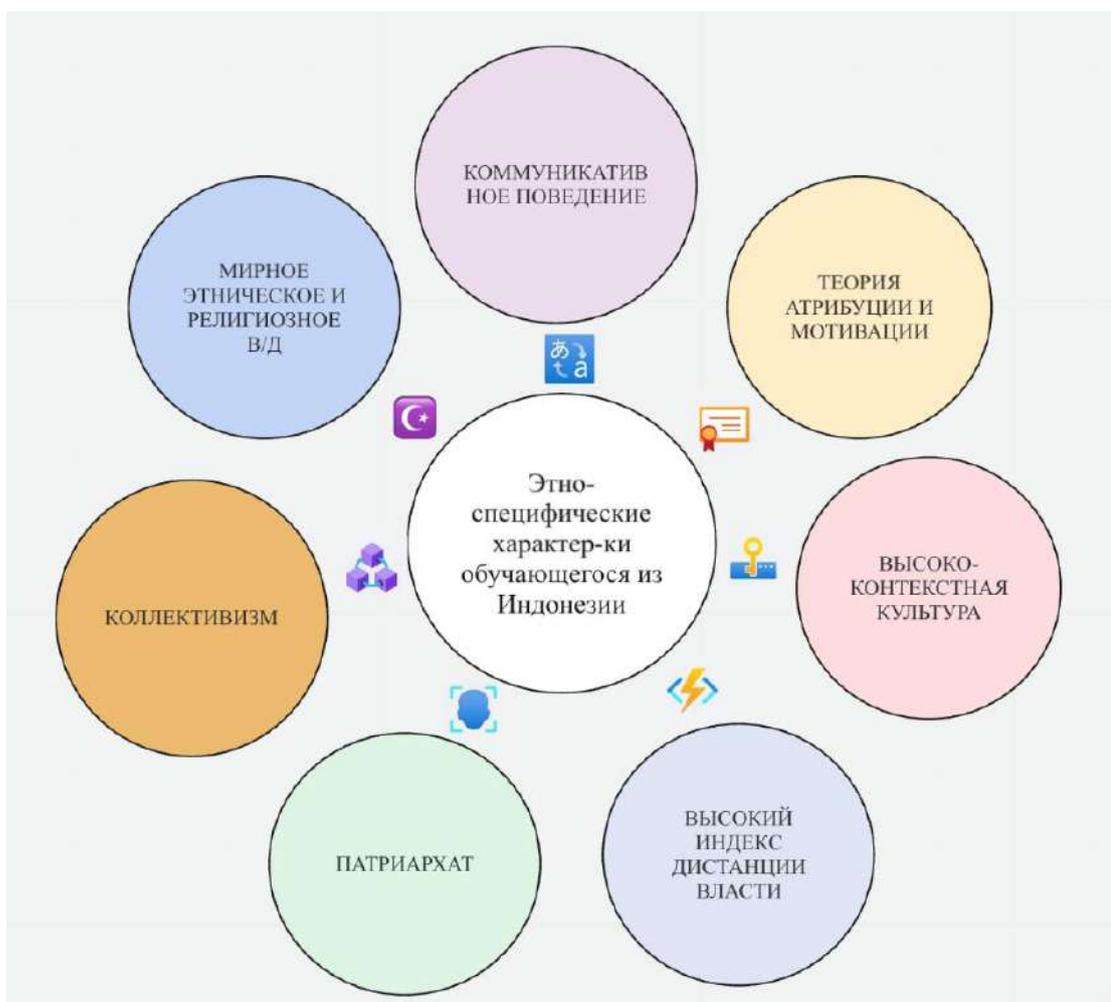


Рис. 2. Этноспецифические характеристики для учёта при обучении иностранному языку студентов из Индонезии

1. *Коммуникативное поведение / Communicative behavior.* Важнейшей категорией с точки зрения обучения иностранному языку, на наш взгляд, является стиль коммуникации или коммуникативное поведение обучающихся. Именно такое поведение задаёт способы организации работы на занятии, способствует выбору приоритетного в учебном процессе вида речевой деятельности, что в конечном счёте влияет на отбор комплекса адекватных цели задачам обучения иностранному языку упражнений и заданий.

Эта этнопсихологическая особенность индонезийских студентов находит отражение в их открытости и активности в общении [35; 139; 146]. Они с удовольствием выполняют задания, направленные на коммуникацию,

что не свойственно другим представителям Юго-Восточной Азии, в частности, студентам из Вьетнама и Лаоса.

По нашим собственным наблюдениям, а также по наблюдениям наших коллег, индонезийские студенты коммуникативно открыты, легко взаимодействуют с представителями разных этносов и друг с другом. Следует направлять задания на развитие речевых навыков, организуя парную работу, групповые обсуждения, ролевые игры, проблемные ситуации, которые стимулируют свободный обмен мнениями и разные способы решения проблем.

Подробнее коммуникативное поведение (наряду с другими этнопсихологическими особенностями) студентов Юго-Восточной Азии представлено в исследовании, проведённом нами в 2022 г. [82].

2. *Теория атрибуции и мотивация / Attribution and Motivation.*

С точки зрения организации обучения наиболее важными для описания социокультурных особенностей обучающихся являются теория атрибуции и мотивация или академическая приверженность. Они подразумевают высокую ответственность и сознательное отношение к процессу обучения, а также трудолюбие.

При высоком уровне академического участия, каковым он является у индонезийских обучающихся, важны ценности доброжелательности, безопасности и универсализма, ценность карьерного, социального самоопределения.

Можно выделить ряд учёных (N.W. Sutantoputri, H.M.G. Watt), которые назвали атрибуцию стабильности существенной для индонезийских студентов при определении ими их целевых установок и мотивации [147]. Помимо этого, по мнению В.Ф. Сычева, в мотивационных вопросах важную роль играла религиозная принадлежность [97].

Наше внимание привлекло исследование, в котором проводился сравнительный анализ ценностных интересов у российских школьников и

учащихся из Индонезии. Оказалось, что школьники из России больше ценят свои достижения и степень самостоятельности, а для индонезийских учащихся важны доброжелательность в отношениях, условия безопасности и осознание органичности культуры (универсализм) [102].

На основании сказанного, данная категория представляется нам крайне важной в контексте обучения иностранному языку. Студенты Юго-Восточной Азии, в частности из Индонезии, высоко оценивают важность образования, от которого зависит их будущее. Поэтому у них превалирует высокая ответственность, добросовестность и тщательность при самостоятельной подготовке. При этом в общении они проявляют себя как равные коммуниканты, эксплицитно-ориентированные на коммуникацию и обучение.

3. *Высококонтекстная культура / High-context culture.*

Установлено, согласно Э. Холлу, что высококонтекстные и низкоконтекстные культуры отличаются по важности скрытого контекста и невербального поведения. В индонезийской культуре это имеет существенное значение и вызывает сложности адаптации их представителей к западной культуре.

Когда в процессе обучения мы выстраиваем межкультурную коммуникацию, следует иметь в виду, что открытость коммуникации, свойственная западной культурной традиции, может найти непонимание у студентов Юго-Восточной Азии. И наоборот, для восточных и азиатских культур большее значение имеют имплицитные аспекты коммуникации, проявляющиеся не вербально, а посредством декодирования социокультурных факторов взаимодействия [127].

Несмотря на то, что среда российского университета не относится к низкоконтекстной культуре (что уже способствует большему взаимопониманию данных культур), необходимо обращать внимание на явные различия и скрытые смыслы. Как показывают исследования, посвящённые рассмотрению этой категории культуры при обучении иностранному языку

[129], высококонтекстный тип может приводить к проблемам в коммуникации, таким как недопонимание, неверная интерпретация намерений, некорректное оценивание потенциала студента и связанные с этим конфликты.

4. *Высокий индекс дистанции власти / High power distance culture.* Важной для студентов Юго-Восточной Азии категорией является уровень индекса дистанции власти, который в группе студентов из Индонезии определяется как высокий.

Вслед за Г. Хофстеде, крупное международное исследование R. J. House «The Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness» (2020) определило эту категорию как одну из важнейших, поскольку она подсознательно влияет на поведение людей в разных странах, что способствует формированию культурных норм, которые в определенной степени формируются на основе восприятия и принятия неравенства власти. В условиях высокой дистанции власти приоритет в значительной степени отдаётся эффективности работы, общение за пределами работы отсутствует, что, в свою очередь, снижает готовность подчиненных обращаться за помощью к руководителям.

По данным учёных из Австралии Yvette Reisinger и Lindsay Turner (2000), для этой культуры характерны социальная иерархия и неравенство (в оппозиции власть-люди), послушание и соблюдение правил.

В контексте обучения иностранному языку данная категория представляет собой взаимодействие «преподаватель – студент», когда дистанция между данными субъектами учебного процесса проявляется рядом положительных проявлений: преподаватель контролирует учебный процесс и взаимоотношения с обучающимися, задаёт тон общения; студенты проявляют уважение и вежливость по отношению к преподавателю. Студенты из Индонезии часто выражают благодарность своим учителям за урок или в целом за обучение. Вместе с тем наблюдаются и негативные проявления этого типа культуры: обучающиеся могут проявлять робость при обращении за

помощью непосредственно к преподавателю, а сказанное преподавателем редко подвергается сомнению, что может ограничивать критическое мышление студентов и мешать формированию навыка принятия самостоятельного решения.

5. *Патриархат или маскулинность / Masculine culture.*

Наиболее изученной категорией описания культур в обучении является гендерный тип. Маскулинность и патриархат имеют яркое проявление в Индонезии [36]. Гендерное неравенство в обществе выражено в привилегированной роли мужчин. Причиной выступает религия, в частности ислам.

Гендерная культурная категория активно изучалась как в западном, так и в отечественном образовательном дискурсе. Существует гендерный подход в обучении иностранному языку (Л.А. Булатова, Д.В. Колесов и др.), учитывающий специфику воздействия на обучение представителей мужского и женского полов. Исследователи отмечают, что высокомаскулинные учащиеся ценят работу и высокие оценки, в то время как низкомаскулинные ученики больше сосредоточены на дружбе и приятном времяпрепровождении. Несмотря на то, что маскулинный тип культуры характеризуется также некоторой резкостью, в Индонезии считается не приемлемым говорить на повышенных тонах. Это связано с тем, что индонезийцев с детства учат быть скромными, старательными и вежливыми и ни коим образом не оскорблять чувства других людей. Согласно индонезийской идеологии, человек должен довольствоваться тем, что он имеет и проявлять максимум старания для выполнения своих обязанностей.

6. *Коллективизм / Collectivism.* Следующая категория, которую мы рассмотрим – коллективизм / индивидуализм. Обучающимся из Индонезии, как показывают исследования [48; 91], свойственен коллективизм. Г. Хофстеде определяет коллективизм как предпочтение социумом тесно сплоченной структуры, в которой люди могут взаимно надеяться на друг друга, быть по

умолчанию преданными друг другу [129]. Для коллективизма характерно сосредоточение, в первую очередь, на правах и потребностях группы. От членов одной группы ожидается проявление доброты, взаимопомощи по отношению друг к другу. Главной ценностью выступает гармоничное сосуществование в группах. Поэтому в Индонезии есть свод правил, регламентирующих социальные нормы и подавляющих аномальное поведение, а также инакомыслие и критику большинства. Интересно, что в западных культурах происходит пересмотр предпочтения индивидуализма в образовании, несмотря на его ассоциацию с благополучными и богатыми странами: исследователь из университета Гарвард, Е. Sagan, утверждает, что педагоги должны активно воспитывать в учащихся коллективистский характер, основанный на альтруизме, сотрудничестве и заботе о благополучии других, и приводит положительные доказательства в пользу коллективизма [117].

7. *Этническое и религиозное взаимодействие / Ethnic and religious interaction.* Религиозную и этническую принадлежность студентов из Индонезии мы предлагаем рассматривать в контексте взаимодействия с представителями других этносов и религий. Преобладающей религией в Индонезии является ислам – его исповедуют около 85% населения. Остальные религии – меньшинства: христианство (протестантизм и католицизм) – 10%, буддизм, индуизм, анимизм, конфуцианство и прочие – 5% [141]. В Индонезии насчитывается около 1340 признанных этнических групп. По этническому признаку самой крупной этнической группой в Индонезии являются яванцы, составляющие около 40% от общей численности населения, затем суданийцы (15,5%), малайцы (3,7%), батаки (3,5%) и др.

Благодаря государственной идеологии, основанной на пяти ведущих принципах «Панчасила» / «Pancasila» (вера в единого Бога, справедливый и цивилизованный гуманизм, единство, демократия, социальная справедливость), соблюдается право человека на свой этнос и религию,

выстраивается сложное взаимодействие различных цивилизаций (индонезийской, индуистской, мусульманской и европейской) [36].

Помимо этого, данную культуру отличает высокая степень ассимиляции, которая проявляется в том, что новые социальные структуры и религиозные доктрины легко интегрируются в контекст собственной системы ценностей. Удаётся примирить представителей современной мусульманской общины с элементами исламского мировоззрения. Следует помнить, что при этом для индонезийцев важны правила, которым они будут следовать неукоснительно. Например, если занятие совпадет со временем молитвы или посещением мечети, как принято в исламе, студенты скорее пропустят занятие.

Другими особенностями индонезийцев являются их дружелюбие по отношению к представителям других этнических групп и терпимость к другим религиям. Эти черты могут положительно сказаться в современной поликультурной образовательной среде российского университета.

Таким образом, мы выявили этноспецифические характеристики студентов Юго-Восточной Азии, которые оказывают существенное влияние на процесс обучения иностранному языку в российской образовательной среде. На основании проведенного анализа мы систематизировали этноспецифические характеристики индонезийских студентов и представили их в обобщенном виде, указав рекомендации, которые следует учитывать при обучении их иностранному языку [84].

Среди важных рекомендаций отметим:

- Поддержание дистанции между студентами и преподавателем.
- Широкое использование различных форм групповой работы.
- Соблюдение корректности при исправлении ошибок.
- Учёт гендерных ограничений при работе в группах, не заставляя девушек работать с молодыми людьми.

- Широкое привлечение заданий и материалов для самостоятельного изучения, не зависимо от трудностей.
- Ориентация материалов и заданий на стимулирование свободного обмена мнениями.

В данном исследовании приведено краткое рассмотрение этноспецифического компонента этноориентированного подхода. С наиболее полным анализом этноспецифических характеристик студентов Юго-Восточной Азии и рекомендациями по их учёту на занятии можно ознакомиться в нашем другом исследовании [82; 83].

Заметим, что описания этнопсихологических характеристик очень общее и категорированное. Не будет правильным относить каждого индивида под предложенные описания и соответственно применять рекомендации одинаково ко всем обучающимся. Кроме того, в силу множества этнических групп, проживающих на территории Индонезии, невозможно описать каждую из них в рамках данного исследования. Мы постарались представить обобщённую информацию, собранную из ряда отечественных и зарубежных (в том числе азиатских) исследований, посвящённых этноспецифическим особенностям студентов Юго-Восточной Азии, в частности Индонезии.

1.3. Сравнительная характеристика языковых явлений с учётом плюрилингвальной основы этноориентированного обучения

В данном параграфе опишем языковой компонент этноориентированного подхода и дадим определение ключевым понятиям исследования: «общая языковая база», «языковая триада», «плюрилингвальная основа». Для разработки этноориентированной методики обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии представляется важным

экстраполировать выявленные языковые факты сравниваемых языков в ценные дидактические материалы.

В педагогике применение сравнительного языкового анализа стало называться «сравнительным или компаративным методом/подходом», толчком к которому послужила Пражская школа 1920-х гг. Позднее в 1968 г. Fried V. исследовал языковой сравнительный анализ для обучения иностранному языку. В то время, когда прямые методы обучения пытались воссоздать условия овладения иностранным языком так, как если бы обучающийся на время «забыл» родной язык, сравнительный метод не исключал, а поощрял использование студентом своего родного языка, облегчая обучение и предупреждая негативное влияние языковой интерференции. Подчеркивалась важность изучения структурных различий и сходств в языках, так как те элементы, которые аналогичны явлениям родного языка обучающегося, будут просты для него, а те явления, что отличны, сложны [124].

На этом основании мы включаем родной язык обучающихся из Индонезии в языковую базу и рассматриваем его языковые явления.

В отечественной науке сравнительным подходом в лингвистике и педагогике занимались Н.Ф. Алиева, В.В. Воробьёв, В.Г. Гак, А.А. Миролубов, И.А. Стернин, У.К. Юсупов, Л.В. Щерба и др.

Неугасающий интерес исследователей к вопросу об изучении иностранного языка с помощью сравнительного метода (то есть к сознательному анализу сходств и различий между изучаемым языком и языковой базой обучающегося) наблюдается потому, что при изучении иностранного языка невозможно игнорировать такую естественную интенцию порождения речи как межъязыковой перенос [63].

Исходя из схемы порождения речи по А.А. Леонтьеву [58], речевое действие, проходящее этап преобразование из внутренней речи, формируется из собственно внутренней речи на родном языке и внутренней речи на

иностранном языке. Такое влияние осуществляется в результате межъязыкового переноса из языковой базы обучающегося в изучаемый язык. Межъязыковой перенос, возникающий в сознании обучающихся в процессе изучения иностранного языка, И.И. Китросская называет явлением психической деятельности, естественной интенцией обучающегося [49]. Этот перенос является результатом взаимодействия знаний и навыков и не вызывает в изучаемом нарушении нормы изучаемого языка, а стимулирует существующие в нем закономерности.

В литературе подробно освещены вопросы, связанные с межъязыковым переносом и языковой интерференцией при обучении иностранному языку. В данном исследовании мы сосредоточимся на таком языковом психологическом процессе, как контролируемый языковой перенос. Благодаря ему облегчается понимание явлений в языке, особенно если в разных языках они похожи, и сокращается влияние интерференции (отрицательный перенос), когда наблюдается ложная схожесть явлений. Тот факт, что второй язык, по выражению Т.Н. Ушаковой, «смотрит на мир через окно первого языка» [149, С. 36], даёт нам основание не игнорировать, а наоборот использовать его в целях облегчить обучение новому языку с помощью *языкового переноса* и предотвратить последствия отрицательной языковой *интерференции*.

Некоторые исследователи поднимают вопросы, связанные с использованием *общей языковой базы* участников образовательного процесса. I. Kecskes, O. Obdalova пишут о роли «общей языковой основы» / «common ground» при изучении иностранного языка. Они экспериментально подтвердили, что лингвистический код выступает предпочтительным инструментом коммуникации, особенно на начальном этапе изучения иностранного языка [130; 137]. F.G. Henshaw и M.D. Hawkins подчёркивают, что термин «общий язык» / «shared language», обозначает общий язык коммуникации между обучающим и учащимися, который часто может не совпадать с первым (родным) языком обучающихся (РЯ) в силу определённых

образовательных условий. Согласно этим учёным, при обучении иностранному языку важно отобрать один дополнительный язык, являющийся общим для обучающихся в предложенных условиях, помимо того иностранного языка, который выступает целевым (F.G. Henshaw & M.D. Hawkins, 2022).

В данном исследовании, ассимилируя вышеупомянутые идеи об общей базе языков в сознании коммуниканта, мы предлагаем выделить три языка, составляющих общую языковую базу при обучении иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии в российском университете. Отметим, что в условиях образовательной среды российского университета все студенты изучают английский язык как иностранный (ИЯ1). Вторым иностранным языком (ИЯ2) в данных образовательных условиях выступает язык среды проживания и обучения в российском университете, служащий средством социализации в социокультурное пространство России. В нашем видении он является элементом *триады языков*, составляющих языковую базу студентов Юго-Восточной Азии, необходимость которого продиктована условиями пребывания в России и обучения в российском университете.

Таким образом, *общая языковая база в данной образовательной ситуации* предполагает *триаду языков* – английский как целевой иностранный язык (ИЯ1), индонезийский как родной язык обучающихся (РЯ) и русский как язык образовательной среды РФ (ИЯ2). Для того, чтобы языковая база функционировала в сознании студентов как скоординированная языковая система, языки должны соизучаются и взаимодействовать с целью обеспечить лучшее понимание языковых явлений, овладение новыми языковыми знаниями и речевыми навыками, что способствует успешности иноязычной коммуникации.

Плюрилингвальная основа, образуемая путём взаимодействия более двух языков в языковой базе обучающегося, предоставляет индивиду возможность использовать их для коммуникации, когда, с одной стороны,

осознаётся ценность родного языка и культуры, а, с другой, – значимость языкового разнообразия, создаются условия для расширения коммуникативных возможностей при реализации межкультурного общения.

Плюрилингвальная основа реализуется не только за счёт увеличения количества языков (в данном случае триады), используемых в образовательном процессе, но и благодаря их взаимодействию на основе актуализации таких когнитивных процессов, как языковой анализ, сравнение, активное использование личностного лингвистического опыта и ситуативного контекста. Далее мы проводим сравнительный анализ триады языков для выявления в ней их сходств и различий по основным фонологическим и лексико-грамматическим категориям. Мы провели подробный анализ языковых явлений, выявленных для триады языков, в проведенном исследовании [81; 142]. Здесь мы выделим лишь ключевые особенности.

1. Особенности фонетики триады языков

Выделим в первую очередь фонологические характеристики триады языков, преобразованные в таблицу 2 (С. 59). Предлагаемая таблица необходима для преподавателя английского языка с тем, чтобы он имел более полное представление о причинах ошибок и трудностей, возникающих у студентов в произношении (а нередко и в написании), а также чтобы он мог проектировать соответствующие способы работы с языковым материалом для их устранения.

Опираясь на данную таблицу (таб. 2, С. 57), обучающиеся могут осознать, что, например, по признаку звонкость/глухость наблюдается сходство в ИЯ1 и в ИЯ2, тогда как в РЯ это явление слабо различимо. Поэтому при обучении произносительной стороне речи английского языка студентов из Индонезии, необходимо уделять больше внимания оппозиции по звонкости/глухости.

Таблица 2

Сравнительная таблица фонологических особенностей
триады языков (ИЯ1, ИЯ2, РЯ)

Явление	Английский	Русский	Индонезийский
Редукция гласных или изменение произношения гласных	Значимое различие, слышимое в устной речи	Значимая, чётко слышимая в устной речи	Отсутствует
Ударение	Присутствует; сильная и слабая позиция гласного	Присутствует; сильная и слабая позиция гласного	Слабо выраженное
Оппозиция по мягкости/твёрдости	Отсутствует	Значимая, различимая в устной речи	Отсутствует
Оппозиция по звонкости / глухости	Значимая, является смысловоразличительной чертой	Значимая, различимая в устной речи	Слабо различимая в речи; звонкие смычные [b], [d], [g] не встречаются в русском языке; данные звуки звучат глуше, чем в РЯ
Форма письменности (алфавит)	Латиница	Кириллица	Латиница

А отсутствие оппозиции по мягкости/твёрдости совпадает в английском и индонезийском языках, поэтому нами не было замечено особых проблем в произношении по этому критерию.

Важно отметить, что во всём исследовании (в т.ч. в данной таблице (таб. 2), в сопроводительных комментариях и раздаточных материалах для студентов) мы закрепили за каждым языком триады конкретный цвет: серый – за английским как изучаемым (ИЯ1), зелёный – за языком образовательной среды (ИЯ2), розовый – за индонезийским языком (РЯ).

В психологии использование конкретных цветов, закреплённых за определенными понятиями или концепциями, связано с концепцией «цветовой ассоциативной памяти» (англ. color coding, color-based methods). Изучением цветовых ассоциаций в контексте обучения занимаются психологи, специализирующиеся на когнитивной психологии, психологии обучения и педагогике (И.И. Ефременкова, С.Г. Романов, F.N. Farley, O. Oluwakemi; Т.

Otoniyi и др.). Ассоциация определенного цвета с соответствующим признаком, способствует лучшему запоминанию и пониманию материала, в частности языкового [37; 138]. Кроме того, для логики и удобства выбранные цвета закреплены за определёнными компетенциями, в которых превалируют эти языки (см. п. 2.2 и 2.3).

2. Особенности морфологии триады языков

Подробнее рассмотрим ряд морфологических особенностей данной триады языков. Нас будут интересовать способы словообразования, поскольку, по выражению А.А. Реформатского, морфология – это «хребет», лежащий в основе грамматики, своего рода «центр языкового пространства» [84, С. 57].

В нашем исследовании мы рассматриваем языковые явления с опорой на труды лингвистов Н.Ф. Алиевой, В.Д. Аракина, И.С. Быстрова, А.С. Тесёлкина. Было проанализировано свыше 300 примеров, взятых в лингвистическом корпусе ‘Corpora’ (<http://web-corpora.net/> [59]). При помощи метода сопоставительного анализа – сопоставительной интерпретации [41; 63] факты и явления языков рассматриваются по-отдельности, а затем – в сопоставлении.

Общим между английским и индонезийским языками является отсутствие категории рода и падежа. Это сказывается на словообразовании. Поскольку русский язык относится к флективному типу, в нём происходит добавление флексий. Например, для указания на женский род прибавляется специальное слово, указывающее на пол человека (типа «*lady*» и др.):

англ. *Cleaning lady*

инд. *Wanita pembersih*

рус. *Уборщица*

Лексическое значение аффиксов может совпадать в сравниваемых языках. Например, аффиксы, несущие в себе значение профессии, являются

суффиксами во всех трёх языках. Посмотрим на слово «художник» на этих трёх языках.

англ. *Artist*

инд. *Seniman*

рус. *Художник*

Однако, в индонезийском языке, помимо флексии может присутствовать приставка, которая служит выражению того же лексического значения «профессия»: «*pelukis*» («художник»).

Отмечаем, что лексические значения собирательности и отрицания в английском и русском языках передаются с помощью аффиксов, а в индонезийском могут передаваться словосочетаниями:

англ. *Misunderstanding*

инд. *salah paham* = *salah* ‘wrong’ + *paham* ‘to understand’

рус. *не(до)понимание, продан*

Таблица 3

Способы словообразования в триаде языков (ИЯ1, ИЯ2, РЯ)

Язык	Английский	Русский	Индонезийский
Способ словообразования			
Приставочный / Prefix	mis-, un-, in-, dis-, re-: <i>dishonest, unlikely</i>	не-, без-, при-: <i>объехать, пригород</i>	ke-, ber-, pe -: <i>penjahit, diambil; lukis</i> ‘painting’ – <i>pelukis</i> ‘artist’
Суффиксальный / Suffix	-ment, -ness, -ly: <i>politeness, information, beautiful</i>	-тель, -ова-, -изн-, -чик: <i>учитель, книжник, бежал, весело</i>	-an, -wan, -wati и др.: <i>karangan, bangunan; warta</i> ‘news’ – <i>wartawati</i> ‘journalist’
Приставочно-суффиксальный / Circumfix	un- + -able, dis- + -al, in- + -ness: <i>disapproval, unbelievable, enlighten, prolongation</i>	без- + -иц, при- + -н, пере- + ива, на- + -ник: <i>безработица, безграничный</i>	ke- + an, pe- + -an, per- + -an: <i>keaignan, lari</i> ‘run’ <i>pelarian</i> ‘escape’
Сложение основ / Compound	<i>seafood, handcraft, haircut</i>	<i>юго-запад, хлебозавод</i>	<i>orang-orang</i> ‘people’, <i>murid-murid</i> ‘students’
Повторение / Reduplication	<i>flipflop, zigzag</i>	<i>чуть-чуть, еле-еле</i>	<i>sayur-mayur</i> ‘vegetables’, <i>hati-hati</i> ‘be careful!’
Аблаут (внутренняя флексия) / Ablaut	<i>run – ran – run, man – men</i>	<i>бросать – бросить</i>	–

В данном исследовании, в целях экономии места, мы приводим только фрагмент сравнительного анализа языков, в частности морфологического. Приведём особенности словообразования триады языков в таблице 3.

После проведения сравнительного анализа способов словообразования триады языков (более подробно представленного в наших статьях [81; 142], делаем ряд выводов:

1. Сходства (П) в способах словообразования, обнаруженные в триаде языков:

а) Английский П Русский П Индонезийский:

- преобладающие способы словообразования в каждом из языков: приставочный, суффиксальный, сложение основ/слов;
- приставочный способ словообразования аналогичен.

б) Английский П Русский:

- образование существительных со значением деятеля и многих собирательных существительных происходит суффиксальным способом;
- образование существительных с противоположным значением реализуется с использованием приставок;
- суффиксы служат для образования наречий и прилагательных или используется словосложение;
 - аблаут используется в качестве средства словообразования.

в) Английский П Индонезийский:

- словообразование в префиксальном и суффиксальном способах аналогичное, без добавления флексий.

г) Русский П Индонезийский:

- новые слова образуются с помощью приставочно-суффиксального способа;
- способы словообразования аналогичны при редупликации.

2. Различия (Δ), обнаруженные в сравниваемых языках:

Δ Значение множественности выражается по-разному в данных языках.

Δ В русском языке добавляются флексии или соединительные гласные; с помощью окончаний при приставочно-суффиксальном способе происходит прибавление грамматического значения.

Δ Индонезийский язык для образования других частей речи, в частности прилагательного или глагола, использует аффиксы иначе, чем русский и английский языки.

Δ Русский и индонезийский применяют аналогичный приставочно-суффиксальный способ, в отличие от английского языка.

Как показывает сравнительный анализ способов словообразования, в языках триады можно обнаружить значительное количество сходных способов. Родной язык (индонезийский), являющийся изолированным языком, имеет схожие способы словообразования с индоевропейскими языками, к которым относятся ИЯ1 и ИЯ2 в языковой базе обучающихся, что может способствовать облегчению восприятия языковой информации студентов Юго-Восточной Азии (в частности Индонезии)

3. Особенности грамматики триады языков

На начальном этапе обучения иностранному языку в Российском вузе зарубежным студентам остро необходимы грамматические знания и навыки, основанные на знании грамматических категорий и способности применять их в иноязычной коммуникации с опорой на языковую базу.

Проанализировав основные характеристики явлений в трёх языках, представим полученные данные в виде диаграммы Венна «Языковые сходства и различия в триаде языков для учёта при обучении студентов из Индонезии иностранному языку» (рис. 3, С. 62).

Сходства в трёх языках:

категория залога;
переходность глаголов;
базовые способы словообразования;
категория совершенного и несовершенного вида глагола;
базовая структура предложения (субъект-глагол-объект);
соединительные и разделительные союзы;
основные типы предложений (повествовательные, вопросительные, повелительные и восклицательные);
использование маркёров времени

Только в английском:

артикль;
специальный порядок слов и способ образования вопросительных предложений;
разнообразная и сложная система времён;
вспомогательные глаголы;
обширный выбор модальных глаголов;
фразовые глаголы

Сходства в английском и русском:

флективный тип языка;
преимущественно суффиксальное словообразование;
редукция гласных;
оппозиция по глухости/звонкости;
категория времени глагола;
спряжение глагола;
аналогичное образование пассива;
прилагательное стоит перед существительным;
разнообразие схожих по значению предлогов;
относительные придаточные предложения;
притяжательность выражается в "окончании" (падеж и 's соответственно)

Сходства в английском и индонезийском:

латинский алфавит;
отсутствие оппозиции по твёрдости/мягкости;
чёткий порядок слов в предложении;
отсутствие категории спряжения;
недостаток разнонаправленных глаголов;
аналогичные схемы построения нетагивных конструкций;



Только в индонезийском:

отсутствие категории числа глагола;
размытая категория времени глагола (специальные слова или контекст указывает на время);
отсутствует спряжение глагола;
границы между частями речи размыты;
пассив образуется с помощью префикса -di;
прилагательное стоит после существительного;
меньшее количество предлогов;
для всех форм относительных предложений используется слово "yang" ('who', 'that', 'which', 'whose')

Только в русском:

категория падежа;
категория рода;
особые глаголы движения;
*негативные конструкции;
условные конструкции;
относительно свободный порядок слов в предложении

Сходства в русском и индонезийском:

местоимения могут указывать на вежливость и уважение к старшим или незнакомым людям;
вопросительное предложение без вопросительного слова строится за счёт интонации, порядок слов при этом не меняется;
отсутствие артикля;

Рис. 3. Языковые сходства и различия в триаде языков

На данной диаграмме мы представили сходства и различия триады языков, которые следует принимать во внимание при организации этноориентированного обучения иностранному языку индонезийских студентов в Российском университете. Диаграмма на рисунке 3 иллюстрирует области пересечения языков, где мы наблюдаем общие языковые черты (Common ground, Kesckes, 2023).

Знакомство с обобщенной для индонезийских студентов диаграммой Венна позволяет преподавателю составить представление о важных особенностях языковой базы обучающихся. На разных этапах занятия, в частности, при введении нового материала, во время корректировочной работы собранные на рисунке 3 языковые черты помогают осознать общее и отличия между языками.

Напомним, что в данном исследовании мы закрепили за конкретным языком отдельный цвет. Так, например, где розовая сфера – РЯ (индонезийский) пересекается с серой сферой – ИЯ1 (изучаемый, английский), выделяем 5 схожих явлений для этих двух языков. Центральная часть представляет собой пересечение всех сфер – языков, тем самым схематично отображает общие черты трёх языков (категория залога, переходность глаголов и др.).

С методической точки зрения, специальные *сопроводительные комментарии на трёх языках* могут служить также опорой для работы с языковыми явлениями триады. Сопроводительные комментарии могут иметь разную форму представления материала – сравнительная таблица, пояснение к правилу, схема. Цель их разработки – минимизация ошибочного понимания языкового явления и проявления отрицательной языковой интерференции, контроль языкового положительного переноса, экономия времени при представлении нового материала, корректирующая работа.

Приведём несколько примеров сопроводительных комментариев.

Первый пример иллюстрирует фрагмент комментария, содержащего схематичную сравнительную информацию о способах словообразования и сопровождающего студента на протяжении разных лексических тем.

Как можно увидеть из рисунка 4, сопроводительный комментарий схематично изображает языковое явление (в данном случае словообразование существительных) в изучаемом (ИЯ1) в сравнении с ИЯ2 и РЯ: первый столбик «Composition of the word in English», второй «Состав слова в русском языке», третий «Komposisi kata dalam bahasa Indonesia» – состав слов в родном языке обучающихся.

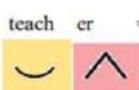
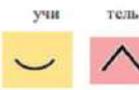
Composition of the word in English	Состав слова в русском языке	Komposisi kata dalam bahasa Indonesia
kid = kid	ребёнок = ребёнок	anak = anak
		
kid s = kids	дет и = дети	anak-anak = anak-anak
		
over weight = overweight	пере вес = перевес	ke jaksaan =
		
teach er = teacher	учи тель = учитель	pe lukis = pelukis
		

Рис. 4. Фрагмент сопроводительного комментария на трёх языках о способах словообразования

Сопроводительные комментарии являются опорой при объяснении языкового материала на занятии, для выполнения самостоятельной работы вне аудитории, а также для самостоятельного изучения или повторения тем. Такой дидактический материал позволяет существенно сократить время на занятии при объяснении новой темы и при представлении нового материала. Кроме того, его можно использовать при возникновении у студентов вопросов по новому материалу, которые можно будет разъяснить на занятии, тогда как при

обычном предъявлении нового материала на одном языке на занятии, у студентов не будет возможности самостоятельно поразмышлять над темой.

Следующий пример комментария, разработанного по просьбе самих студентов, составлен по теме негативных моделей и представлен на рисунке 5.

Pay attention: Unlike Indonesian and English, negative constructions in the Russian sentence have as many negative particles as there are subjects, verbs and objects in the sentence.		
English negatives forms	Русские негативные формы	Indonesian bentuk negatif
$(-) + (+) + (+) = (-)$	$(-) + (-) + (-) = (-)$	$(-) + (+) + (+) = (-)$
No one knows anything.	Никто ничего не знает.	Tidak siarapun mengetahui arapun.
1). $(+) + (-) = (-)$ -What do you know? -I know nothing!	1). $(-) + (-) = (-)$ -Что ты знаешь? -Я ничего не знаю!	1). $(-) + (+) = (-)$ -Apa yang kamu ketahui? -Aku tidak mengetahui arapun!
2). $(-) + (+) = (-)$ Can't do = don't	2). $(+) + (-) = (-)$ Могу не делать = не должен делать.	2). $(+) + (-) = (+)$

Рис. 5. Фрагмент сопроводительного комментария на трёх языка по теме «Отрицательные предложения»

Поскольку ошибки в построении негативных конструкций – одни из самых частых, по понятным причинам, совершаются каждым студентом. Контролировать интерференцию в этом случае помогает разработанный нами комментарий, содержащий схематичное представление негативных конструкций в триаде языков.

Сравнительная характеристика языковых фактов в триаде языков, представленная в параграфе 1.3, преобразована нами в дидактические сопроводительные комментарии, которые представляют собой не только полезный лингвистический материал, но и важный обучающий и методический инструмент, визуально демонстрирующий ключевые языковые явления, их сходства и различия с учётом выявленной триады языковой базы обучающихся в условиях российской образовательной среды. Однако для разработки этноориентированной методики обучения иностранному языку

студентов Юго-Восточной Азии на начальном этапе, способствующей успешной иноязычной коммуникации в поликультурной образовательной среде, необходимо обобщить и системно представить описанные компоненты этноориентированного подхода, интегрировав их в модель обучения иностранному языку в условиях образовательной среды российского университета. Этому будет посвящена вторая глава данного исследования.

Выводы по главе 1

1. Проведённый анализ социально-экономической и образовательной ситуаций в РФ выявил ориентированность рынка на Юго-Восточную Азию. Установлено, что наблюдается значительный приток в Россию иностранных студентов из данного региона, желающих обучаться на программах российских университетов. Выявлен запрос у студентов Юго-Восточной Азии на обучение, учитывающее их языковые, этно- и социокультурные особенности, и раскрыт острый дефицит научно-методических разработок, направленных на учёт этих особенностей при обучении иностранному языку на этноориентированной основе.

2. Определена особенность языковой картины Юго-Восточной Азии (образовательная языковая политика и языковая ситуация), характеризующаяся мультилингвальной языковой политикой, многоязычием и плюрилингвизмом, а также выявлены тенденции в языковом образовании (приоритетная роль английского языка как иностранного языка (ИЯ1), поддержка языкового разнообразия, признание ценности родного языка (РЯ)).

3. Описаны теоретические основы этноориентированного подхода к обучению иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии, выделены языковой и этноспецифический компоненты, определяющие специфику подхода в определённых социокультурных и образовательных условиях РФ.

4. Представлены результаты метаанализа исследований, описывающих этноспецифические особенности обучающихся Юго-Восточной Азии, в частности из Индонезии. Выделены и обобщены семь основных категорий описания и измерения культур (высокий индекс дистанции власти, коллективизм, высококонтекстная культура, патриархат, описание коммуникативного поведения, академического участия, атрибуции и мотивации). Сформулированы методические рекомендации по учёту данных

характеристик, влияющих на успешность овладения иностранным языком в условиях образовательной среды российского университета.

5. Введены термины, раскрывающие языковой компонент этноориентированного подхода: «общая языковая база», «плюрилингвальная основа»; предложено определение этих понятий с учётом выявленных особенностей этноориентированного обучения студентов Юго-Восточной Азии. Обоснован выбор языков триады, выражающийся в необходимости опоры на всю языковую базу студента, включающую его родной язык (РЯ) и язык образовательной среды (ИЯ2) при изучении иностранного языка (ИЯ1).

6. Проведён сравнительный анализ языковых явлений триады языков по основным категориям (фонологическим, лексико-грамматическим), на основе которого разработаны сопроводительные комментарии на трёх языках. Разработаны комментарии, представляющие собой важный лингвистический и обучающий инструмент, визуально демонстрирующий языковые сходства и различия триады языков и вбирающий в себя специфику этноориентированного обучения на плюрилингвальной основе.

ГЛАВА 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭТНООРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЮГО-ВОСТОЧНОЙ АЗИИ

В главе устанавливается взаимосвязь между факторами успешности иноязычной коммуникации обучающихся Юго-Восточной Азии в образовательной среде российского университета и базовыми составляющими целевой компетенции; определяется тематическое содержание обучения и средства формирования плюрилингвальной среды; выстраивается этноориентированная модель обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии на плюрилингвальной основе, направленная на формирование способности индивидуума использовать свою языковую базу для успешного осуществления коммуникации; описывается опытно-экспериментальная работа.

2.1 Этноориентированная модель обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии на плюрилингвальной основе

Одной из задач нашего исследования значится разработка модели обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии, выступающей образом системно выстроенного учебного процесса, отражающей как концептуальные, так и технологические компоненты деятельности его субъектов в условиях образовательной среды российского университета.

В данном параграфе мы представляем разработку авторской этноориентированной модели обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии на начальном этапе, реализующей целевую направленность учебного процесса на формирование у зарубежных студентов межкультурной

плюрилингвальной компетенции с учётом их этнической принадлежности, социокультур страны изучаемого языка, родной страны и страны проживания и обучения, а также языковой базы и взаимодействия триады языков (ИЯ1, ИЯ2, РЯ).

Известно, что модель обучения можно создать, прибегая к мощнейшему инструменту анализа и понимания сложных систем и процессов в науке – моделированию (А. М. Новиков, В. С. Стёпин.). Моделирование помогает оптимизировать процессы обучения, учитывая особенности конкретной образовательной среды, обучающихся, эффективно используя современные образовательные ресурсы, методы, приёмы [94]. Используемый нами метод моделирования в обучении иностранным языкам играет ключевую роль в повышении эффективности образовательного процесса и обеспечении качественного языкового обучения (О.А. Обдалова, Е.В. Строгеецкая). Разработка методики обучения иностранному языку включает в себя теоретическое моделирование учебного процесса, в ходе которого определяются основные принципы и структура методики. Это позволяет создать модель, на основе которой будет строиться этноориентированная методика обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии.

Представленная в данном исследовании этноориентированная модель обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии, в силу особенностей континента, на который она нацелена, разработана нами на плюрилингвальной основе, выражающийся во взаимодействии и соизучении языков в плюрилингвальной среде. Схематично представим модель на рисунке 6.

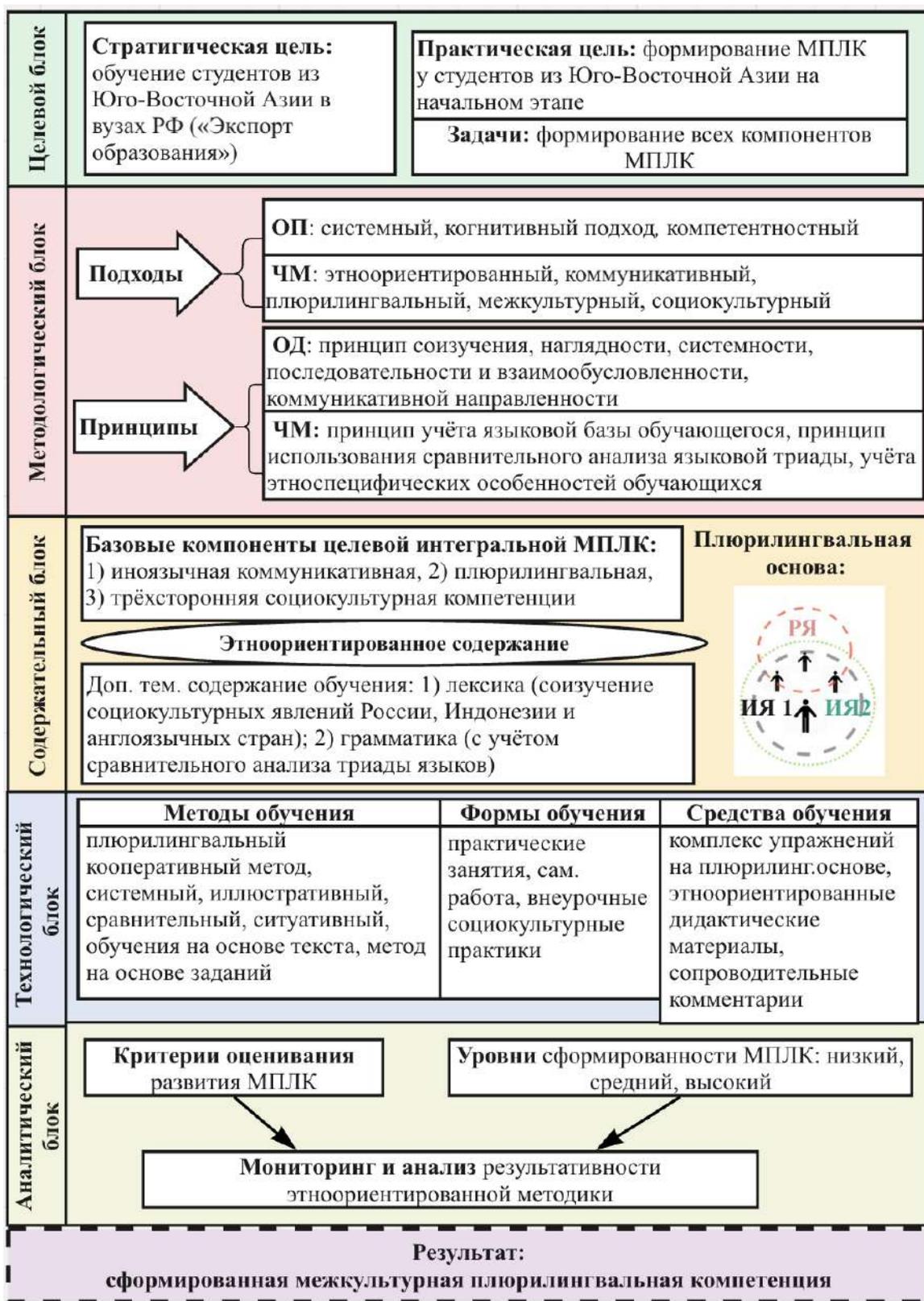


Рис. 6. Этноориентированная модель обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии на плюрилингвальной основе

Модель включает следующие *основные блоки*: целевой, методологический, содержательный, технологический, аналитический, результативный. Это диктует выбор цели, подходов, материалов и способов этноориентированного обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии.

Целевой блок включает в себя стратегическую и практическую цели обучения. Обе цели данной модели взаимодополняющие, поскольку первая призвана обеспечить конкурентоспособность российского образования на мировом рынке образовательных услуг, в то время как практическая цель соотносится с современной языковой тенденцией плюрилингвизма и направлена на формирование у зарубежных студентов способности успешно реализовывать иноязычную коммуникацию в образовательной среде российского университета.

Стратегическая цель соотносится с государственной политикой интернационализации образовательной среды и развитием российского рынка образования со странами Азии, повышением качества образовательных программ для иностранных студентов, в частности из Индонезии, подробно рассмотренной в п. 1.1.

Практическая цель данной этноориентированной модели конкретизирована следующим образом: сформировать у студентов Юго-Восточной Азии межкультурную плюрилингвальную компетенцию с учётом их этнической принадлежности, социокультуры страны изучаемого языка, страны проживания и обучения и родной страны с опорой на языковую базу обучающихся, включающую языки, востребованные в условиях образовательной среды российского университета (ИЯ1, ИЯ2, РЯ).

Методологический блок включает в себя определяющие общую суть обучения иностранному языку *общепедагогические подходы*: системный, когнитивный, компетентностный. Однако главная особенность предложенного обучения и её методологическая основа содержатся в

частнометодических подходах: этноориентированный, коммуникативный, плюрилингвальный, межкультурный, социокультурный, сущностно характеризующие учебный процесс с точки зрения этноориентированного и плюрилингвального обучения иностранному языку.

Отметим, что поскольку *подходы*, как базовые ориентиры, задают динамику всему обучению, термин «подход», согласно И.Л. Бим, является базовым понятием методики обучения иностранному языку [21]. Выбор конкретного подхода определяет дальнейший выбор методов, стратегий, технологий, приёмов обучения иностранному языку.

Рассмотрим кратко сначала *общепедагогические подходы* данной модели.

Системный подход (Л.С. Выготский, Я.А. Коменский, А.Н. Леонтьев, К.Д. Ушинский и др.) в обучении иностранным языкам ориентирован на понимание языка как сложной системы, состоящей из взаимосвязанных элементов. Учебный процесс строится таким образом, чтобы студенты понимали и усваивали языковые элементы в их контексте и взаимосвязи друг с другом [25; 125]. Он включает в себя использование заданий на все виды речевой деятельности, разного типа задания, строящиеся на аутентичных материалах, в том числе аудио- и видеоматериалы и визуальные опоры для демонстрации языковых явлений в реальных ситуациях общения, задействующие языковую систему как цельность.

Несмотря на приоритет «этнического» компонента в названии темы исследования и разрабатываемой нами этноориентированной методики, обучение иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии является всесторонним процессом, использующим систему самых современных методов, приёмов, заданий, где обучение языку как целостной системе – главная задача преподавателя иностранного языка.

Выбор *когнитивного подхода* (Н.В. Баграмова, Н.В. Барышников, Н.А. Голубева, Г.В. Елизарова, О.А. Обдалова, С.Ф. Сергеев, Т.Д. Шевченко, А.В.

Щепилова, Дж. Брунер, W. Rivers и др.) обусловлен тем, что он делает упор на процессах восприятия, памяти, мышления и внимания, которые лежат в основе усвоения иностранных языков. Вместо акцента на механическое запоминание грамматических правил и списков слов, когнитивный подход способствует развитию языкового интуитивного понимания [32; 71; 109], задействованию языкового и иноязычного сознания и активному использованию личностного и ситуативного контекста для улучшения коммуникативных навыков и умений.

Компетентностный подход (Б.А. Жигалёв, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, О.А. Обдалова, А.В. Хуторский, P. Valboni, и др.) сегодня составляет одну из основ федерального государственного образовательного стандарта и на этом основании включён в методологическую основу нашей модели. Он нацелен на формирование способности применять на практике полученные знания, навыки и умения, а также на развитие личностных качеств обучающихся [38; 50]. В подтверждение этого приведём определение А.В. Хуторского, согласно которому, компетенция – это состоявшееся качество личности и минимальный опыт деятельности в заданной сфере [107, С. 65]. Можно сказать, что в широком смысле компетенция, согласно Э.Г. Азимову и А.Н. Щукину, рассматривается как совокупность умений, навыков и знаний, которыми обучающийся овладевает в процессе учебной деятельности [8]. В нашем исследовании компетенции, которыми должны овладеть обучающиеся отражены в таблице 5 (С. 116), детально описывающей компоненты целевой интегральной компетенции – межкультурной плюрилингвальной компетенции.

Спецификой разработанной модели являются частнометодические подходы. Обратимся к их детальному рассмотрению.

Ведущим в комплексе подходов в данной модели является *этноориентированный подход*. Это связано с тем, что он определяет направленность методики, которая не только учитывает этноспецифические

характеристики зарубежных студентов, но их языковую базу, включающую арсенал языков (ИЯ1, ИЯ2, РЯ).

В первой главе мы подробно рассматривали этноориентированный подход и выделили его составляющие: этноспецифический компонент (см. п. 1.2) и языковой компонент (см. п. 1.3).

В представленной модели *первый компонент* этноориентированного подхода призван не только учитывать непосредственно вышеописанные особенности студентов Юго-Восточной Азии с целью достижения взаимопонимания участниками образовательного процесса, но и применять эффективные методы и формы работы путём адаптации современных российских педагогических технологий к этноспецифическим традициям и тенденциям языкового обучения.

Второй (языковой) компонент направлен как на контроль интерференции языков, составляющих языковую базу иностранного студента в российском вузе (ИЯ1, ИЯ2, РЯ), и установлению положительного межъязыкового переноса, где и когда это возможно, так и на задействование языковой триады на занятии определённым образом (рис. 8, С. 91) для наиболее эффективно выстроенного учебного процесса.

Одним из основополагающих подходов данной модели является *социокультурный подход* (Г.В. Елизарова, В.В. Сафонова, П.А. Сорокин, Л.И. Харченкова, П.В. Сысоев, Barro & Grimm, Steffen & Vieira и др.). Данный подход важен для данной модели, поскольку он отражает понимание культуры как многофакторного явления, включающего широкий спектр социальных процессов и явлений, которые формируются и используются в общественной жизни и развитии.

Собственно социокультурные концепции сформулированы и описаны Л.С. Выготским (1978) и его последователями. Л.С. Выготский подчеркивал фундаментальную роль социального взаимодействия в познании человека – важность взаимодействия развития человека и культуры, в которой он живут

[25]. Социокультурные исследования нашли свое развитие в ценностной концепции человека (А.Г. Спиркин), в положениях философской трактовки коммуникации (М.С. Каган), в теории психологии общения А.А. Леонтьева (1974), в диалоговой концепции культур (М.М. Бахтин, В.С. Библер), в работах нейропсихологов (А.Р. Лурия и др.).

Социокультурный подход в обучении иностранным языкам подробно разработала В.В. Сафонова. Нам близка позиция учёного, которая определяет понимание культуры, как широкий комплекс социальных процессов, представляющих собой результаты и средства общественного развития, и обосновывает разработку социокультурной модели и языковой политики в отношении иностранных языков как составной части современной языковой политики государства [85].

Важно, что в рамках социокультурного подхода к обучению иностранным языкам используются не только задания, ориентированные на развитие коммуникативных навыков и интерактивного общения, но и система задач, цель которых – обращение к культурологическим аспектам. Также проводятся дискуссии и дебаты с уклоном в культурные темы, направленные на подготовку студентов к участию в социокультурной жизни и развитию их понимания взаимодействия различных культур в современном мире в соответствии с принципами коммуникативного обучения и идеями диалога культур.

Следующим важнейшим подходом разрабатываемой методики признаётся коммуникативный подход, так как осуществление коммуникации – неотъемлемая часть образовательного процесса и процесса развития иноязычной коммуникативной компетенции.

Коммуникативный подход (А.Л. Бердичевский, И.Л. Бим, Р.П. Мильруд, А.А. Миролюбов, Г.А. Китайгородская, Е.И. Пассов, М. Halliday, Т. Rogers и др.) по-прежнему занимает ведущую позицию как в целом среди подходов обучению иностранному языку, так и в предложенной модели. Он представляет

собой стратегию обучения, моделирующую общение и формирующую языковую способность и готовность (а также и психологическую) к коммуникации на иностранном языке, близкой к естественной [65; 67; 74]. На начальном этапе обучения иностранному языку представляется важным создавать условия для установления осмысленной коммуникации на иностранном языке, когда допускается наличие ошибок в речи.

Данный подход направлен на симуляцию процесса обучения в виде реальной коммуникации, функционирования языка в интересубъективном режиме, соответствуя когнитивной и коммуникативной природе языка.

Отметим, что поскольку процесс обучения строится как креативная деятельность обучающихся по созданию речевого продукта, он, как любой естественный процесс, предполагает речевые и культурные ошибки. При этом работа над правильностью речи проводится на занятии при выполнении языковых и речевых упражнений, способствующих формированию языковой базы в то время, как работа над беглостью речи, свойственной естественной коммуникации, организуется преимущественно с помощью коммуникативных заданий и упражнений.

Исходя из опоры на коммуникативный подход в данном исследовании, необходимо подчеркнуть, что коммуникация целевой группы обучающихся совершается в российской образовательной среде между представителями разных культур, т. к. эта среда характеризуется поликультурностью (подробнее в параграфе 1.2). Поэтому в данной модели мы выделяем *межкультурный подход* как один из важнейших.

Межкультурный подход (Л.А. Вербицкая, И.А. Зимняя, В.Н. Кулагин, С.Г. Тер-Минасова, Л.В. Щерба и др.). особое внимание направляет на изучение социокультурных реалий разных партнеров по коммуникации, обуславливает многие процессы культурными особенностями разных лингвосоциумов с целью достижения правильного понимания интенций

людей из различных социокультур и говорящих на разных языках [70; 100; 113].

В процессе обучения создаются условия для коммуникации, учитывающей этноспецифические характеристики, влияющие на успешность обучения и совершения коммуникации, в том числе, коммуникативное поведение студентов Юго-Восточной Азии, в частности индонезийских обучающихся (которые описанные детально в п. 1.2). При этом содержание этноориентированного обучения не противоречит представлениям студентов о реестре допустимых тем для разговора, а наоборот, учитывает их интерес и предотвращает потенциальные конфликтные ситуации на почве социокультурного непонимания.

Рассмотрев языковую картину стран Юго-Восточной Азии в параграфе 1.1, мы определили, что им свойственна плюрилингвальная образовательная политика и многоязычие. Студенты из данного региона наиболее приспособлены к условиям плюрилингвальной среды. Поэтому модель, представленная в данном исследовании, построена *на плюрилингвальной основе*. Это подразумевает взаимодействие языков триады (ИЯ1, ИЯ2, РЯ) в сознании обучающихся и непосредственно во время обучения, вовлечение его в языковое и поликультурное разнообразие образовательной среды российского университета, формирование способности индивидуума управлять своей языковой базой для реализации коммуникации на разных языках.

Исходя из этого, одноимённый подход – плюрилингвальный, привносит новый взгляд на цели и организацию образовательного процесса. *Плюрилингвальный подход* (А.О. Ильнер, А.А. Колесников, З.Г. Прошина, Н.Х. Савельева, Л.П. Халяпина, Е.В. Шостак, А.S. Canagarajah, D. Coste, G. Lawrence, S.D. Moore, К. Trembley и др.) в обучении иностранным языкам представляет собой методологию, которая акцентирует внимание на использовании и развитии у индивида нескольких языков одновременно [2;

62]. Этот подход признает, что многие люди могут владеть несколькими языками и поощряет языковое взаимодействие как в процессе межкультурной коммуникации, так и во время обучения [50; 112]. Согласно общепринятому в зарубежной науке определению, плюрилингвальный подход направлен на формирование компетенции переключаться между несколькими языками в зависимости от ситуации (Cenoz & Gorter, 2013).

В пользу плюрилингвального подхода в обучении свидетельствуют данные из нейронауки и психолингвистических исследований. Нейробиолог Claudia Maria Riehl, изучая влияние плюрилингвизма на мозг человека, выявила, что изучение нескольких языков приводит к структурным изменениям в мозге, в основном к увеличению белого вещества и структурной связности, при этом языки активируют друг друга, что рождает их взаимосвязь в мозге [143, С. 182].

В отличие от монолингвального подхода, который фокусируется на изучении и освоении только одного языка, плюрилингвальный подход акцентирует внимание на многоязычии и преимуществах, которые оно предоставляет (соизучение, сравнительный языковой анализ, поощрение межъязыковых стратегий для облегчения усвоения иностранных языков и др.). Данный подход поддерживает развитие языковой гибкости и межкультурной компетенции и поощряет овладение индивидуумом иностранными языками на разных уровнях, при этом не требуя от индивидуума третьим (и более) языком на уровне носителя [148], что оказывает положительное влияние на общее когнитивное развитие и мотивацию студентов [145].

Разработанная модель иноязычной подготовки целевого контингента обучающихся на основе этноориентированного и плюрилингвального обучения опирается также на совокупность **принципов обучения**: общедидактических (отражают положения, применимые при обучении любому предмету), методических и частнометодических.

Для достижения поставленной цели наша модель вбирает в себя основные базовые (общедидактические) принципы, составляющие суть обучения: принцип соизучения, принцип наглядности, принцип системности, последовательности и взаимообусловленности, принцип коммуникативной направленности.

Частнометодические принципы обучения, разработанные на основе описанных в главе 1 феноменов в социокультурном, межкультурном и лингвокогнитивном контексте, являются особенностью этноориентированной модели на плюрилингвальной основе.

1. Принцип учёта языковой базы обучающегося

Данный принцип предусматривает организацию учебного процесса с учётом опыта изучения иностранного языка и лингвистических знаний о родном языке. Обучение иностранному языку проводится при взаимодействии всей языковой базы студента. Первостепенное значение приобретает опора на взаимодействие родного языка обучающихся и английского языка как иностранного, которым обучающиеся овладевают в течение своей жизни и совершенствуют компетенцию использования данного языка в условиях образовательной среды российского университета, так как речевое действие часто строится в триаде языков.

В методике обучения иностранным языкам традиционно выделяется *принцип учёта родного языка обучающегося* или принцип опоры на родной язык (А.А. Миролубов, Л.Б. Щерба, А.Н. Щукин и др.). Однако наш опыт работы с иностранными студентами в условиях российского университета показал, что необходимо учитывать именно всю языковую базу, включающую не только родной, но иностранные языки, которыми овладел обучающийся или овладевает в силу пребывания в языковой среде российского университета, одновременно.

Использование принципа учёта языковой базы играет важнейшую роль в современном межкультурном образовании, в частности в обучении

иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии. Исследователи подчеркивают роль «общей языковой базы/основы» («common ground») при изучении иностранного языка (I. Kecskes, O. A. Obdalova), отмечая важность лингвистического кода как инструмента коммуникации, особенно на начальном этапе. Чтобы обеспечить успешную коммуникацию исследователи предлагают выбирать общий для всех участников язык («shared language»), даже если он не совпадает с изучаемым или родным языком обучающихся (F. G. Henshaw и M. D. Hawkins). В нашей ситуации таким языком выступает язык образовательной среды РФ, в которую погружены иностранные студенты.

Таким образом, под языковой базой в данном исследовании мы понимаем триаду языков: английский как целевой иностранный язык (ИЯ1), индонезийский как родной язык обучающихся (РЯ) и русский как язык образовательной среды РФ (ИЯ2). Принцип учёта языковой базы студента подразумевает не только учёт языковых явлений триады, но и активное задействование её на занятии, что способствует формированию скоординированной языковой системы в сознании студентов, обеспечивая лучшее понимание языковых явлений, овладение новыми языковыми знаниями и речевыми навыками, а также успешную иноязычную коммуникацию.

2. Принцип использования сравнительного анализа явлений языковой триады (ИЯ1, ИЯ2, РЯ)

Данный принцип соотносится с первым, т. к. использует выделенную языковую базу обучающегося. Однако настоящий принцип направлен не на непосредственный учёт языковой базы, актуализирует осознаваемую работу с изучаемым ИЯ1 на основе сравнительного анализа с задействованием ИЯ2 и РЯ, формирует языковой опыт, минимизирует языковую интерференцию и помогает существенно экономить время на занятии на этапе актуализации знаний (Т.Н. Ушакова, Fried V.)

Для реализации принципа мы сначала провели сравнительный анализ языков (см. п. 1.3) по основным фонетическим и грамматическим категориям (только описанный частично в данном исследовании, а подробнее в наших статьях [81; 142]) и представили результаты анализа в диаграмме Венна для визуализации сходств и различий между языками триады. Знакомство с диаграммой Венна и специально разработанными на её основе сопроводительные комментарии помогают преподавателю осознать важные особенности языковой базы обучающихся, что позволяет более эффективно вводить новый материал и проводить корректирующую работу.

Принцип использования сравнительного анализа явлений языковой триады подразумевает работу обучающихся и преподавателя с помощью таких вспомогательных сопроводительных комментариев на трёх языках, цель которых – минимизация ошибок в понимании языковых явлений, предотвращение отрицательной языковой интерференции, управление положительным языковым переносом, экономия времени при представлении нового материала, а также корректирующая работа. Таким образом, на основе таких когнитивных процессов как языковой анализ и сравнение, активное использование языкового опыта реализуется данный принцип, представляя большую пользу как для обучающимся, так и для преподавателя.

3. Принцип учёта этноспецифических особенностей обучающихся

Данный принцип является ключевым для этноориентированной методики обучения иностранному языку зарубежных студентов. Он предполагает такую организацию учебного процесса, при которой существенные этнопсихологические и социокультурные особенности студентов включаются в культурологический обучающий контент, формы коммуникативного взаимодействия и способы организации учебной деятельности.

Для реализации данного принципа мы сначала провели метаанализ исследований, посвященных описаниям категорий культур и исследующих

обучающихся Юго-Восточной Азии, и выделили семь основных категорий описания и измерения культур, которые влияют на успешность овладения иностранным языком в условиях образовательной среды российского университета (высокий индекс дистанции власти, коллективизм, высококонтекстная культура, патриархат, описание коммуникативного поведения, академического участия, атрибуции и мотивации). Затем, на основе полученных описаний (см. п. 1.2) по выделенным категориям мы сформулировали методические рекомендации по учёту данных характеристик в процессе обучения данной категории обучающихся иностранному языку.

К качеству других дополнительных принципов модели мы отмечаем *принцип гуманистической и миротворческой направленности педагогического общения при соизучении языков и культур* (В. В. Сафонова) и *принцип гуманистического плюрилингвизма* (К. Трамбулей), которые предполагают взаимодействие представителей разных культур таким образом, чтобы сохранять и развивать свои культуру и язык, принимать различие и непохожесть «чужого» [86]. Данные принципы помогают избавиться от признаков «имперской модели многоязычия, где доминирующая роль отдана одному языку» [104, С. 146], по словам Р. Филлипсона, языку «Империи».

Содержательный блок модели включает базовые составляющие целевой компетенции, тематическое содержание обучения и визуализацию формируемой плюрилингвальной среды.

Целью нашей этноориентированной методики обучения иностранному языку является формирование у обучающихся ***«межкультурной плюрилингвальной компетенции»***, которая в данном исследовании трактуется как *способность и готовность языковых личностей осуществлять коммуникацию друг с другом в плюрилингвальной среде посредством общей языковой базы и умения применять лингвистический опыт в изучении языков.*

Мы разложили данную компетенцию на компоненты, влияющие на успешность её формирования. Данная компетенция является интегративной, и мы выделили в ней три ключевых компонента:

1) *иноязычная коммуникативная компетенция* (ИЯ1 – английский) (ИКК);

2) *плюрилингвальная компетенция* (ПЛК), формирующаяся с опорой на использование языковой триады (ИЯ1, ИЯ2, РЯ), смену функционала языков и ситуативно-обусловленной роли каждого их языков;

3) *трёхсторонняя социокультурная компетенция* (ТСК), подразумевающая способность устанавливать диалог культур с помощью сравнения и соизучения социокультурных реалий разных культур (стран изучаемого языка, страны обучения и проживания и родной страна), осознавая собственную культурную идентичность.

Поскольку компетенция – это сложная деятельностная способность, её формирование включает действия на уровне языковых навыков и речевых умений.

Межкультурная плюрилингвальная компетенция и её компоненты кратко отражены в содержательном блоке модели, а уровни её сформированности подробно описаны в параграфе 2.3. Здесь же мы в общем представляем её компонентный состав.

Целевой и содержательный компоненты представленной модели выступают в единстве и отражают сущность **результата обучения** – способность использовать иностранный язык как средство иноязычного общения и межкультурной коммуникации при этом не поступаясь лингвистическими знаниями, сформированными на протяжении жизни.

Помимо деятельностного аспекта, содержание обучения подразумевает релевантное *тематическое содержание*. Оно включает отобранный языковой материал (лексико-грамматический) с учётом выявленных в первой главе исследования языковых и этноспецифических особенностей обучающихся. В

него входят единицы языка и речи, актуальные темы, проблемные ситуации, предметы речи (в разных сферах жизни: социально-бытовой, учебно-бытовой, социокультурной), процессуально-деятельностный аспект (речевые действия с вышперечисленными единицами в целях решения коммуникативных задач), мотивационный, этноориентированный аспект.

В содержание обучения в соответствии с разработанной моделью мы включаем социокультурные темы, выявленные в результате проведённого опроса в группах студентов Юго-Восточной Азии (53 человека в возрасте от 19 до 26 лет, мужчин и женщин). По результатам опроса мы выявили, что обучающиеся хотели бы больше иметь занятий по темам, связанным с культурой (19%), путешествиями (16%), политикой (15%), образованием (12%), религией (10%), экологией (8%), историей (%) и др. (9%). На основе полученного результата мы вводим в содержательный компонент модели обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии следующие темы на этноориентированную тематику:

1. «Ecology and industry in Southeast Asia»
2. «Ecotourism in Indonesia, Russia and the UK»
3. «What is the "American Dream" for the US, Indonesia and Russia?»
4. «How has Jakarta changed over time?»
5. «The education system and Western educational programs», «International internships in Indonesia»
6. «Joko Widodo, Donald Trump and Vladimir Putin: What do people think of politicians?»
7. «Christian and Muslim holidays. Easter and Eid al-Fitr: similarities and differences»
8. «What human qualities help people in the modern world?", "Family responsibilities: West vs Asia", "Woman in the modern world»
9. «Celtic legends, Indonesian and Russian myths and fairy tale»
- 10.«Australian, Indonesian and Russian artists and their paintings»

Данные темы совместно с соответствующими упражнениями, составляющими основу процессуальной части модели, предназначены для развития всех компонентов целевой интегративной компетенции. Их целесообразно изучать после прохождения соответствующей лексико-грамматической темы, добавлять к основному тематическому планированию.

Таким образом, в параграфе 2.1 мы описали этноориентированную модель обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии на плюрилингвальной основе как совокупность блоков и компонентов, содержательно и процессуально направленных на реализацию поставленной цели – сформировать у данного контингента обучающихся межкультурную плюрилингвальную компетенцию.

В параграфе 2.2 мы опишем, каким образом данная модель реализуется в реальном учебном процессе на основе разработанной нами этноориентированной методики обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии.

2.2 Этноориентированная методика обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии на начальном этапе

В данном параграфе мы опишем разработанную нами методику обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии, реализующую этноориентированную модель обучения, представленную в предыдущем параграфе.

Разработанная нами этноориентированная методика обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии создана для начального этапа обучения данного контингента обучающихся в российском университете. Согласно ей, обучение иностранному языку, английскому

(ИЯ1), строится с учётом ряда требований, вытекающих из указанных общепедагогических и частнометодических принципов обучения, описанных в параграфе 2.1.

Как совокупность частнометодических принципов, методика обучения выстраивает учебный процесс, способствуя реализации этноориентированной направленности обучения на плюрилингвальной основе, когда на занятии создаются условия для соизучения языков, составляющих языковую базу студентов Юго-Восточной Азии в условиях российской образовательной среды.

Непосредственно способы реализации этноориентированной методики обучения представлены *технологическим блоком модели* (рис. 6, С. 71), в котором определены используемые методы, формы и средства обучения, отражающие особенности этноориентированного обучения иностранному языку.

Как отмечают Б.А. Жигалёв и К.Э. Безукладников, при моделировании образовательного процесса при овладении иностранным языком технологический компонент способствует повышению мотивации. Данный компонент реализуется с помощью технологий, направленных, в том числе, на развитие полилингвальной, поликультурной языковой личности (Б.А. Жигалёв, К.Э. Безукладников, 2020).

В первую очередь рассмотрим совокупность методов, способствующий реализации этноориентированной и плюрилингвальной направленности.

Отметим, что по Э. Г. Азимову, А. Н. Щукину, метод обучения – это совокупность способов взаимосвязанной деятельности преподавателя и учащихся, направленных на достижение целей образования, воспитания и развития учащихся [8, С. 135]. Так как цель нашей модели – формирование межкультурной плюрилингвальной компетенции у студентов Юго-Восточной Азии с учётом их языковой базы и этноспецифических особенностей в образовательной среде российского университета, выбор методов

определяется их релевантностью поставленной цели обучения и условиям обучения.

По нашему мнению, следующие методы представляют для нас наибольший интерес: *сравнительный, иллюстративный, ситуативный метод, системный методы, метод на основе заданий, метод обучения на основе текста, плюрилингвальный кооперативный метод.*

Из указанных методов новым является ***плюрилингвальный кооперативный метод***, разработанный нами в рамках данной методики.

Готовность студентов Юго-Восточной Азии к обучению на плюрилингвальной основе (п. 1.1) в коллективной деятельности (п. 1.2) позволяет нам применить *плюрилингвальный кооперативный метод*, который представляет собой метод активного взаимодействия всех субъектов учебного процесса в условиях формируемой плюрилингвальной среды.

В такой среде выстраивается взаимодействие плюрилингвальных личностей, использующих языковую базу с учётом смены функционала триады языков.

Ситуативно-обусловленная роль каждого из них проявляется следующим образом: 1) изучаемый иностранный язык как средство иноязычной коммуникации (ИЯ1) – коммуникативная роль; 2) родной язык обучающихся (РЯ) как язык медиации с целью коллективного понимания внутри своей этнической группы – когнитивная роль; 3) язык среды проживания и обучения в РФ (ИЯ2) как инструмент расширения языкового опыта – метаязыковая роль.

Принимая во внимание тот факт, что в каждой отдельно взятой учебной группе, как правило, есть студенты с разным уровнем знаний и навыков владения иностранным языком, использование плюрилингвального кооперативного метода активизирует коммуникацию в парах и группах с опорой триаду языков с закреплённой ролью каждого из них.

Рассмотрим подробнее, каким образом данный метод реализуется.

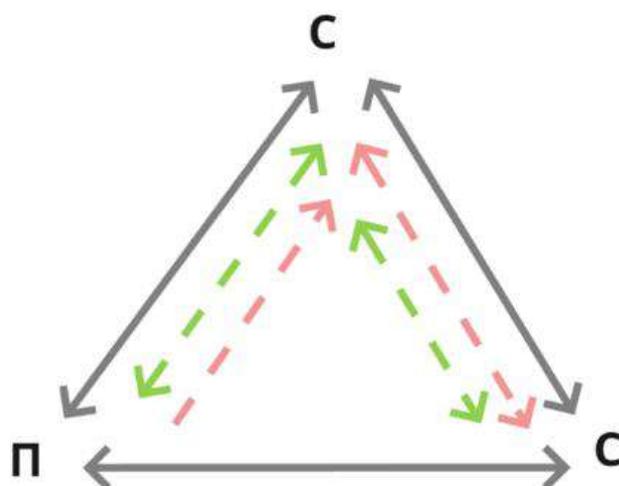


Рис. 7. Общая схема взаимодействия коммуникантов в плюрилингвальном кооперативном методе

В этнической группе студентов Юго-Восточной Азии, приехавших для обучения в российский университет, в разной степени владеющих английским языком, такой метод мы видим в следующем взаимодействии: преподаватель – студент (П–С), студент – студент (С–С), студент – преподаватель (С–П). Это взаимодействие участников образовательного процесса соотносится с триадой языков. Самое общее представление данного метода, где П – преподаватель, С – студент, изобразим в виде схемы на рисунке 7.

Поскольку мы закрепили язык за конкретным цветом в процессе обучения, в сопоставительных комментариях и этноориентированных заданиях соблюдаем правило: серый – за английским (ИЯ1), зелёный – за русским (ИЯ2), розовый – за индонезийским языком (РЯ).

На схеме, представленной на рисунке 7, непрерывная линия означает приоритетное использование языка (серая стрелка), тогда как пунктирная линия иллюстрирует частичное, вспомогательное участие языка медиации (розовая стрелка) и метаязыка (зелёная стрелка). Стрелка двунаправленная изображает диалог, владение участниками определённым языком в разной степени, а однонаправленная стрелка означает, что один из участников

образовательного процесса не владеет данным языком (в нашем случае – это преподаватель, не владеющий индонезийским), но располагает сопроводительным комментарием, а значит обладает теоретическими знаниями об определённом языковом явлении и может предоставить пример обучающимся в их родном языке.

Рассмотрим теперь этапы работы в плюрилингвальном кооперативном методе, соотносящиеся с языковым взаимодействием триады языков (рис. 8, С. 91).

Первый этап «представление нового материала» призван направить внимание на новую информацию и актуализировать знания с привлечением триады языков. Этот этап взаимодействия языковой триады соотносится с введением языкового материала, ознакомлением с новой информацией и актуализацией новых знаний.

Это самая важная часть плюрилингвального взаимодействия, так как существенно сокращает время объяснения и делает это объяснение максимально эффективным и доступным, в том числе за счёт внедрения сопоставительных комментариев на трёх языках. В самом начале курса обучения иностранному языку студентам выдаётся наглядная алгоритм-памятка о том, где и когда использовать триаду языков на занятии. Такая работа минимизирует непонимание студентами нового материала и/или инструкций в любом типе упражнений, выравнивает уровень продуктивности каждого из студентов группы на занятии.

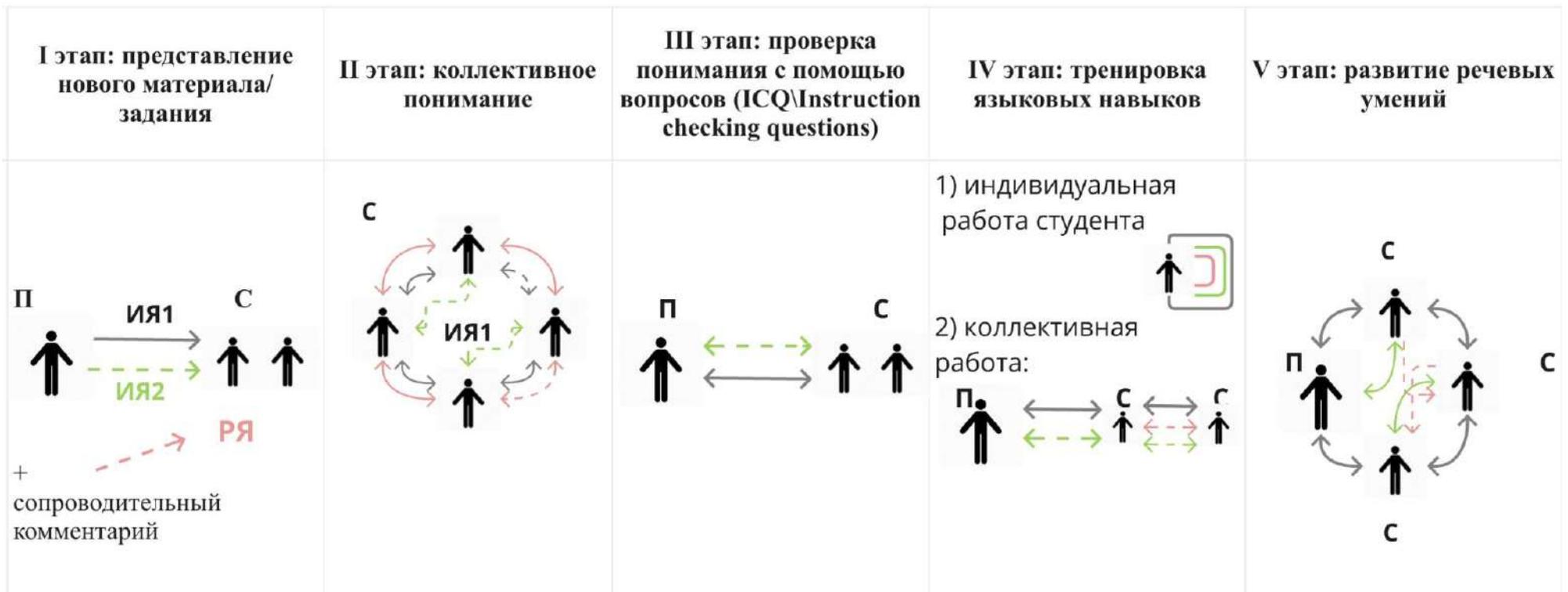


Рисунок 8 – Этапы плюрилингвального кооперативного метода обучения студентов из Индонезии ИЯ

Второй этап «коллективное понимание» (S. Kagan, 2009), которое в нашем случае предполагает использование родного языка для обсуждения внутри своей этнической группы и языка образовательной среды в целях сравнения и соизучения языков. Обучающиеся обсуждают в группе новое языковое или социокультурное явление или выданное задание, что устраняет непонимание или помогает уточнить значения языковых единиц.

На третьем этапе «проверка понимания инструкций» преподаватель проводит контроль понимания студентами инструкций к заданиям. Для этого он подбирает банк вопросов на трёх языках и визуально представляет их. «Instruction Checking Questions» являются обязательным этапом в системе обучения Cambridge.

Этот этап плюрилингвального кооперативного метода необходим для того, чтобы убедиться, что каждый обучающийся правильно понял материал или что он него требуется.

Четвёртый этап «тренировка языковых навыков» предполагает организацию индивидуальной и коллективной работы обучающихся таким образом, когда каждый из языков триады выполняет свою функцию. Основным средством обучения является преимущественно английский язык (ИЯ1).

В случае затруднения или вопроса, не возбраняется перевод на язык среды обучения и проживания (ИЯ2) или использование родного языка между обучающимися, когда основная цель – сформировать языковые навыки ИЯ1.

Пятый этап «развитие речевых умений» – развитие речевых подразумевает доминантное использование английского языка как средства межкультурной коммуникации. В случае употребления пассивной лексики разрешается прибегать к родному языку как временному эквиваленту английского слова в целях преодоления языкового барьера.

В процессе такого обучения студенты становятся плюрилингвальными личностями. У них развивается, с одной стороны, чувство принадлежности к своему этносу, а, с другой – чувство осознания, что другие этносы заслуживают уважения и толерантного к ним отношения, а также способность маневрировать языками, составляющими их языковую базу в зависимости от ситуации и контекста коммуникации.

Необходимо подчеркнуть, что данные этапы плюрилингвального кооперативного метода встраиваются в структуру занятия и соотносятся с типами упражнений, в соответствии с чем, нами был предложен **комплекс упражнений**, учитывающий ряд аспектов:

- контролируемый учёт языковой базы студентов, стиль работы, естественное сравнительное мышление (когнитивный стиль);
- этнопсихологические и социокультурные особенности личности обучающегося;
- условия плюрилингвальной среды обучения.

Ранее мы установили, что различия между языковыми системами, а также в паттернах коммуникативного поведения представителей разных этносов, рассмотренных в главе 1, вызваны различиями культур, к которым относятся обучающиеся. Поэтому организация процесса обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии на начальном этапе строится нами с учётом языкового уровня иноязычной коммуникации, уровня контекста, детерминирующего условия коммуникации и деятельностного уровня, актуализирующего реализацию различных видов речевой деятельности.

Языковой уровень задействуется в предлагаемом нами комплексе упражнений для обеспечения контролируемого учёта языковой базы целевой группы студентов. Под словом «контролируемый» мы понимаем намеренные действия, предпринимаемые со стороны преподавателя для направления внимания обучающихся на важные элементы содержания обучения (языковые

явления в триаде языков в фонологическом и лексико-грамматическом уровнях). Со стороны обучающегося этот признак проявляется в направленности их мыслительных, вербальных действий на осознание и применение полученных знаний для достижения цели, поставленных в заданиях. Это также подразумевает наличие контроля за выполнением заданий студентами со стороны преподавателя.

Контекстный уровень, как показано в 1.2 важен для моделирования ситуаций межкультурного общения, когда этно- и социокультурные особенности выступают на первый план. Здесь мы рекомендуем выбирать стиль педагогического общения и строить упражнения на материале, отобранном для определённого контингента с учётом выделенных нами тем (в том числе с помощью опросов), представленных в п. 2.1.

Деятельностный уровень аккумулирует все знания, навыки и умения, сформированные на предыдущих уровнях, и актуализирует их при реализации разных видов речевой деятельности, когда важно умение понять сообщение, выразить к нему отношение и применить весь арсенал знаний, навыков и компетенций.

Опираясь на основы типологий заданий и упражнений в обучении иностранному языку (В.А. Бухбиндер, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, А.А. Миролубов, Е.И. Пассов, С.Ф. Шатилов, А.Н. Щукин), мы выделили *пять типов упражнений*, отвечающих принципам этноориентированного обучения на плюрилингвальной основе: *вводно-информационные, когнитивно-сравнительные упражнения, познавательно-контролируемые упражнения и вопросы, репродуктивно-языковые упражнения и продуктивно-речевые упражнения.*

Отобранная совокупность упражнений направлена на автоматизацию частных действий, выполнение речевых задач процесса овладения языком и усвоения материала, что в комплексе способствует формированию целевой интегральной компетенции (межкультурной плюрилингвальной

компетенции), а также её отдельных компонентов: иноязычной коммуникативной, плюрилингвальной, трёхсторонней социокультурной компетенций.

Представим разработанный комплекс упражнений в таблице 4.

Таблица 4

Комплекс упражнений для формирования компонентов целевой интегральной межкультурной плюрилингвальной компетенции

Комплекс упражнений для формирования компонентов целевой компетенции (МПЛК)			
Типы упражнений	Иноязычная коммуникативная компетенция (ИКК)	Плюрилингвальная компетенция (ПЛК)	Трёхсторонняя социокультурная компетенция (ТСК)
<i>Вводно-информационные упражнения:</i> мотивирующие, ознакомительные, переводные, структурирующие, актуализирующие, проблемные.	Повторяющиеся небольшие диалоги в начале занятия (small talk): <i>How are you doing? There are a lot of people in the campus today, aren't there? What did you do yesterday? What are your plans for the weekend?</i> Прослушивание и чтение диалогов по ролям; наблюдение и анализ за языковыми явлениями и выведения правила.	Задания на выделение сходств и различий в триаде языков: <i>Please look at the accompanying comment and tell me how we do plural in English, Russian, and Indonesian?</i> Ситуативные диалоги с использованием языка-посредника для пассивной, незнакомой лексики.	Распознавание элементов социокультурного контекста: <i>Please look at the picture and tell me, is there a similar phenomenon in your country?</i> Интерпретация социокультурных явлений России, Индонезии, Англии/ Австралии/ США; эвристический поиск, беседа: <i>Last week we celebrated Maslenitsa, and what holiday do you celebrate widely?</i>
<i>Когнитивно-сравнительные упражнения:</i> мозговой штурм, анализ языковых явлений, задания с осознанным сравнением языковых и социокультурных явлений.	Задания на применение алгоритма: изменения формы слова, выбор правильного лексико-грамматического явления (времени, глагола и т. п.), составление структурно-логических схем	Анализ языковых явлений триады языков, составление ассоциаций, вопросы по сопоставительным комментариям: <i>What languages have similar algorithm? are these phenomena the same or similar? What is the difference?</i>	Установление корреляции и сопоставление значимых понятий и категорий родной страны и страны изучаемого языка; работа с текстами культурологического характера; предтекстовые, послетекстовые задания.

<p>Познавательные-контролируемые упражнения и вопросы</p>	<p>Уместный ответ на вопрос, проверяющий понимание инструкций: <i>what do you need to do now? what are you doing now? how long do we have to do this task? what is the homework for tomorrow? / что нужно делать сейчас? что вы сейчас делаете? как долго делаем это задание? какое домашнее задание на завтра?</i></p>		
<p>Репродуктивно-языковые упражнения:</p>	<p>Упражнения на корректное использование лексических единиц: <i>complete the sentence with the correct word from the box / вставьте правильное по смыслу слово из списка; fill in the gaps / впишите слова в пропущенные места</i> и др; упражнения на тренировку грамматических правил; предтекстовые задания; работа внутри текста: <i>слушайте и пишите слова в текст.</i></p>	<p>Трансформационные предречевые упражнения с опорой на языковую базу студента и сопроводительные комментарии: <i>write phrases and sentences similar to English / Russian / Indonesian.</i> работа в паре с вариантами ответа; упражнения на отработку правильной формы с использованием алгоритмов на трёх языках.</p>	<p>Упражнения на запоминание специфичной для России и Индонезии лексики (экстралингвистические знания): <i>лес или джунгли?</i> предтекстовые задания социокультурной тематики: <i>Read and translate the text / прочитай и переведи текст / Bacalah dan terjemahkan teksnya;</i> заполнение сопоставительных таблиц на социокультурную тематику.</p>
<p>Продуктивно-речевые упражнения: закрепление речевых образцов, письмо, описание иллюстрации/инфографики, послетекстовые задания.</p>	<p>Составление и разыгрывание диалога по модели и без, письменные ситуативные упражнения, ролевая игра, кейс, пересказ текста, истории, минипроект, разговорный клуб.</p>	<p>Коммуникативные задания на составление фраз и предложений с использованием сопроводительного комментария: <i>continue the phrases / продолжите фразы;</i> дискуссия, общение на свободную тематику; коллективная история; презентация.</p>	<p>Послетекстовые задания; пересказ; речевое оформление анализа социокультурных явлений трёх стран, эссе о причинах явлений, возникающих в них; презентация; викторина.</p>

Рассмотрим реализацию каждого из типов упражнений в нашей методике.

1) *Вводно-информационные упражнения* представлены на трёх языках (для минимизации непонимания студентом задачи, экономии времени при объяснении и соизучения), используются при первичном введении нового материала: *ознакомительные, мотивирующие, переводные, структурирующие, актуализирующие, проблемные.* Примерами вводно-информационных упражнений служат задания на словообразование, где

студентам необходимо поменять часть речи или образовать новое слово от однокоренного, используя словообразовательные схемы трёх языков. Приведем пример такого типа упражнения на тему «Профессии» (Рисунок 9).

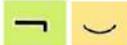
<p>Grammatical accompaniment comment: Some lexical meanings (collectivity, negative meaning) are conveyed by affixes in English and Russian, in Indonesian they can be conveyed by phrases.</p> <p>English: <i>misconception, misunderstanding</i> Indonesian: <i>salah paham = salah 'wrong' + paham 'to understand'</i> Russian: <i>непонимание</i></p>		
<p>Note! <u>False friend №1</u> Despite the similarity of the affixes and the scheme, the meanings may <i>differ</i> or have a similar meaning.</p> <p>over + weight = overweight пере + вес = перевес</p> <p> </p> <p><u>False friend №2</u> Some categories of words can be formed with one type of affix in English and Russian, but with another type of affix in Indonesian:</p> <p>teach + er = teacher учи + тель = учитель pe lukis = pelukis</p> <p>  </p>		
<p>Exercise: Revise vocabulary «Profession» and make English words with -er/-or, -ist, -ian on the topic by analogy with the English / Russian schemes above. Example: write ⇒ writer, art ⇒ artist build ⇒ paint ⇒ invent ⇒ politics ⇒ law ⇒</p>		

Рис. 9. Пример вводно-информационного упражнения

2) *Когнитивно-сравнительные упражнения* опираются на языковую базу студента и на разработанные к занятиям по иностранному языку сопроводительные комментарии на трёх языках. Упражнения призваны активизировать языковой и культурологический опыт обучающихся, повысить уровень понимания нового материала новыми или «отстающими» студентами в группе за счёт обсуждения материала одноклассниками на родном языке: *мозговой штурм, анализ языковых явлений, задания с осознанным сравнением языковых и социокультурных явлений.*

Примером когнитивно-сравнительного упражнения служит этноориентированное задание на сравнение австралийской картины (художник Н. Hardy «Hunting Scene»), индонезийской (художник R. Saleh «La Chasse au taureau sauvage») и русской картин (художник В.Г. Перов «Охотники на привале»), представленного на рисунке 10.

Answer the questions in the box about the paintings below. Ask each other questions about the painting on the topic "Hunting". Swap paint with your partner and tell the teacher about your partner's painting/ Jawablah pertanyaan tentang lukisan di bawah ini di dalam kotak. Ajuk pertanyaan satu sama lain tentang lukisan tersebut pada topik "Berburu". Tukar lukisan dengan pasangan Anda dan ceritakan kepada guru tentang lukisan pasangan Anda:

a)



c)



b)



painting	a) "Hunting scene"	b) "La Chasse au taureau sauvage"	c) "Охотники на привале"
questions			
How many hunters are there? What animals are there?			
What are postures of these hunters: are they standing/sitting/running?			
What animals are they hunting? What animals are helping them?			
What emotions do you see in the hunters? What is the atmosphere of the painting? How do you feel looking at it?			

Рис. 10. Пример когнитивно-сравнительного упражнения

Данное задание разработано для занятия по теме «Australian, Indonesian and Russian artists and their paintings», повторения грамматической темы «Настоящее длительное время» («Present continuous»), а также лексики на тему «Животные» («Animals»), «Глаголы движения» («Motion verbs»).

Следующим типом заданий являются познавательно-контролируемые упражнения и вопросы.

3) *Познавательно-контролируемые упражнения*, а чаще – вопросы, направленные на формирование знаний [23], минимизацию влияния интерференции и непонимания или неверного понимания студентами

материала, подготовку обучающихся к дальнейшему полному переходу на изучаемый язык: *адекватный ответ на вопросы преподавателя, построенные с целью выявить, насколько правильно студент понял правило/явление/задание (ICQs/instruction checking questions).*

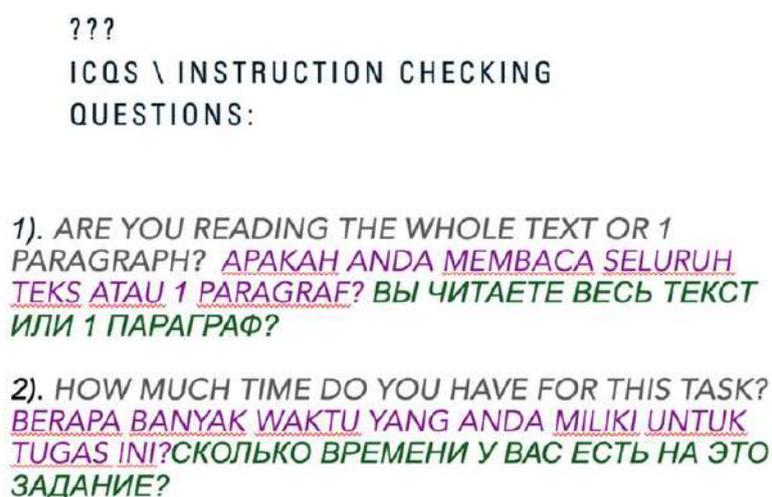


Рис. 11. Пример познавательно-контролируемых вопросов

Четвёртый тип заданий представляют собой репродуктивно-языковые упражнения.

4) *Репродуктивно-языковые упражнения*, занимающие существенную часть занятия, поскольку они формируют языковые навыки студентов с использованием двух иностранных языков, готовят обучающихся к межкультурной коммуникации: *самостоятельная работа на отработку правильной языковой формы, работа в паре с вариантами ответа, всевозможные грамматические тренировочные упражнения, предтекстовые задания, языковая работа внутри текста, дословный перевод.*

Упражнения этого типа предполагают наличие образца в решении задачи и подражание ему в процессе работы.

Например, задание на выбор правильного глагола и его формы (рис. 12, С. 100), их подстановка в предложения по образцу. На этапе повторения темы перед выполнением таких упражнений предлагаем сопроводительный

комментарий по теме (правило на трёх языках с примерами). Таким образом у студентов есть возможность повторить эту грамматическую тему и в ИЯ2 (языке среды), что крайне важно для обучающихся и проживающих в РФ иностранных студентов, не имеющих достаточно занятий по грамматике ИЯ2.

<p>1st Conditional Sentence.</p> <p>If I'm hungry, I eat. <i>Jika saya lapar, maka saya makan.</i> Если я хочу есть, (то) я ем.</p> <p>Complete with the correct form of the verbs:</p> <p>1) If you ____ me your book, I ____ it. (give, read)</p> <p>2) If we ____ together, we ____ on the way. (go, talk)</p> <p>3) If I ____ you, I ____ it. (not tell, not do)</p> <p>4) If you ____ him, he ____ you. (ask, not answer)</p>

Рис. 12. Пример репродуктивно-языкового упражнения № 1

Приведём другой пример репродуктивно-языкового упражнения с осознанным сравнением социокультурных явлений Англии, Индонезии и России на занятии по иностранному языку (рис. 13, С. 101).

Это задание на письмо, подразумевающее составление короткого текста по образцу и работу с аутентичным английским текстом. В данном задании обучающиеся отрабатывают глаголы движения, а также лексику по теме «Мой день» («My Routine») и «Места в городе» («Places in the city»). В качестве домашнего задания студенту предлагается написать аналогичных 14 предложений о том, что он рекомендует нам провести две недели в своём родном городе (или его любимом городе/месте).

The islands of Bali and Lombok brim with travel possibilities. From short stays in a single spot to great adventures across varied landscapes, these itineraries will help you see the best this beautiful part of the world has to offer.

2 WEEKS In Bali

Day 1
Start your trip in Semar (p.16), relaxing on the golden-sand beach or trying a new watersport (www.purebali.com/). The weekend is best, before heading to a beachside restaurant. Then, if it's along the coast, head to the Le Meridien Museum, the former 1900s home of Dutch painter Adriaan de Meert. Round off the day with European Asian Fusion dishes at Koyan's Seafood Restaurant (p.18).

Day 2
Leave Semar early for the 60 km (40 mile) drive to Cangli (see p.18), via the Selentan Valley (p.17). Stop for breakfast at Kartika Resort (p.16), overlooking the working black sands of Kerinci Beach. Then, continue to Klungkung and visit Taman Gili (p.20) and the turtle market (p.20). Proceed again for Jayajan Wangi Organic at Bani Beach (see p.18) or to Segara, with a view of Mount Agung. Continue to Cangli, Dook enjoying more dishes, then, as you proceed to the coast, finish the day with dinner at Waringin Lulu (see p.18).

Day 3
Begin your day with a hike to Bukit Asih, 2.5 miles (4 km) from Cangli (see p.18). Here, the hills are a wonderful location to view. Next, continue to the beautiful Night Beach (see p.18) or to Pura Pura (p.18) for lunch at the beachside Segar Cafe. After spending the afternoon hiking in the beachside area of Wangi Garden, Café (www.wangigardenhotel.com/), with its menu of international dishes.

Day 4
This is the last day to visit and enjoy Bali. This is a local guide, such as Pining (www.pining.com/). Visit the beautiful Bali side of Laga at Tengeris (p.18). Return to Cangli Dook for lunch, visit the hot springs, and then enjoy a final sunset from the terrace at Sea Alla Wangi (p.18). Enjoy dinner in the romantic garden of Waringin Restaurant (www.waringin.com/).

Day 5
Drive to Jati (12 km (8 miles)) for a tour of the delightful Sarga Organic Chocolate Factory (p.18). Leave early for a gourmet lunch at Bali. At 10.30 km (6.5 miles) north of Jati. Then in the afternoon, marvel at the architecture and stunning gardens of two local water palaces, Tirta Widyadipura (p.18) and Tirta Widyadipura (p.18). The beautiful Waringin Lulu (see p.18) is a great place for lunch.

Day 6
Drive 23 km (13 miles) to the hillside resort of Pura Lempuyang (p.18). If you don't have the time, go to the summit, stop at the Pura Lempuyang, Pura Lempuyang (see p.18) for an amazing view of Mount Agung. From the Pura Lempuyang, continue to the summit of Mount Agung (p.18) through the most spectacular scenery. Spend the afternoon overlooking the Pura Lempuyang (see p.18) at Lulu Dook, enjoy your final meal from the shore. Drive on local roads at Waringin (see p.18).

Discover Bali and Lombok

What would you recommend doing in Bali, London and Tomsk?

2 weeks in London

Day 1
Day 2
Day 3
Day 4
Day 6
...

2 weeks in Tomsk

Day 1
Day 2
Day 3
Day 4
Day 6
...

Рис. 13. Пример репродуктивно-языкового упражнения № 2 (аутентичный материал для задания взят из путеводителя по Индонезии Penguin Random House, ed. E. McGill)

Говоря о развитии речевых навыков, опишем примеры использования в методике продуктивно-речевых упражнений.

5) *Продуктивно-речевые упражнения* являются целевыми, т. к. от успешности выполнения данных упражнений зависит степень развития речевых умений обучающихся: *закрепление речевых образцов, продуцирование речевых ситуаций, ролевая игра, разыгрывание диалога по модели и без, письмо, описание иллюстрации/инфографики, конструктивный перевод, пересказ, послетекстовые задания, презентация, минипроект, викторины, письмо.*

Пример задания-викторины: обучающимся, поделённым на группы, даются карточки-вопросы на культурологическую и социальную тематику о западных странах, Индонезии и России, доступ в интернет и время на формулировку ответа (рис. 14, С. 102).

«Quiz / Ulangan / Викторина»	
<p>Where in Asia can you find «Pemakaman» (a cemetery) that "hangs" on a mountain? Why?</p> 	<p><i>Предполагаемый ответ студента написан для проверяющего на обратной стороне:</i></p> <p>In China, Indonesia and the Philippines you can find/there is a cemetery that “hangs” on a mountain. Because mountains are a ladder between «bumi (dunia duniawi) » / the earth (earthly world) and «langit (dunia surgawi) » / the sky (heavenly world).</p>

Рис. 14. Пример продуктивно-речевого упражнения №1 (Источник картинки: <https://facts.museum/2937>)

Большой проблемой для иностранных студентов, обучающихся в РФ, является *перевод на язык образовательной среды*. Когда студенты из Индонезии или другие иностранные студенты проходят обучение по основным образовательным программам, они не выделяются в отдельные группы по этническому признаку, а занимаются в учебной группе совместно с русскоязычными студентами. Преподаватели предмета «Иностранный язык» нередко дают задания на перевод с английского на русский, тогда как для иностранных студентов в данном случае оба этих языка – иностранные, что несёт в себе дополнительную нагрузку. Помимо этого, иностранные студенты, обучающиеся английскому языку, сталкиваются с заданием на экзамене, когда преподавателю необходим дословный перевод с английского на русский. Часто перевод, выполненный этим контингентом обучающихся не оказывается корректным, т. к. они не владеют языком среды на желаемом (достаточном) уровне. Мы сталкивались с тем, что оценка таких студентов на экзамене «Иностранный язык» за перевод на русский язык снижалась, что не совсем

справедливо. В связи с этим в разработанной нами методике мы предлагаем иностранным студентам другие варианты работы с текстом: соотнесение предложений с отрывками текста, письменный пересказ, сжатие, письменный пересказ текста на иностранном языке.

Примером такого продуктивно-речевого упражнения является письменный сжатый пересказ текста, представленный на рисунке 15:

Rewrite the professor Mukhamad Najib's article on Indonesian language in Australia paragraph by paragraph, cutting out unimportant details, leaving the main idea of the paragraph.	
paragraph 1	
paragraph 2	
paragraph 3	
paragraph 4	
paragraph 5	
paragraph 6	
paragraph 7	

Рис. 15. Пример продуктивно-речевых упражнения № 2 (источник статьи LinkedIn feed <https://www.linkedin.com/feed/update/urn:li:activity:6959680093820514304/>)

Напомним, что реализация данных типов упражнений на занятии происходит с помощью пюрилингвального кооперативного метода, (представленного на С. 91), когда происходит равное участие пюрилингвальных личностей в образовательном процессе на основе языковой базы с учётом смены ролей триады языков (коммуникативная, когнитивная, метаязыковая).

Предлагаемая этноориентированная методика обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии на начальном этапе призвана:

1) повысить эффективность преподавания иностранного языка (английского) в российском вузе;

2) создать условия для соизучения двух языков (изучаемого ИЯ1 и языка среды ИЯ2) на занятии с использованием родного языка;

3) предупредить трудности, возникшие в результате отрицательной интерференции с помощью сравнительного языкового анализа триады языков и сопроводительных комментариев на трёх языках;

4) учесть этноспецифические особенности студентов Юго-Восточной Азии, их коммуникативное поведение, атрибуцию и мотивацию (особенности академического участия) и др. для комфортного их пребывания в России;

5) усилить мотивацию обучающихся в процессе изучения иностранных языков;

б) сформировать ключевые компетенции для успешной коммуникации в современной образовательной среде российского университета.

Основным **отличием** разработанной автором исследования этноориентированной методики является то, что она строится с учётом следующих факторов: (1) применяется *на начальном этапе обучения* в российском университете, (2) дидактические материалы и коммуникация на занятии *адаптированы к представителям конкретной этнической группы (индонезийской)*, (3) в учебную группу входят носители *определённой языковой семьи (австронезийской)*, (4) *процесс обучения основан на плюрилингвальной основе* (т. е. с использованием языковой триады – родного языка обучающегося (индонезийского), ИЯ1 (изучаемого английского) и ИЯ2 (языка образовательной среды, русского), (5) процесс обучения реализуется *в поликультурной среде* российского университета.

Принимая во внимание всё вышеописанное, определим **этноориентированную методику на плюрилингвальной основе** как

методику обучения иностранным языкам в поликультурной образовательной среде российского университета, отличающейся присутствием в ней плюрилингвальных личностей, владеющих в разной степени тремя языками – родным и двумя иностранными и имеющих возможность осуществлять коммуникацию на этих языках, которая характеризуется направленностью на взаимодействие обучающихся на основе их общей языковой базы, использующейся в обучении их иностранному языку (с осознаваемой ролью каждого из языков) наряду с учётом этнопсихологических и социокультурных характеристик личности обучающегося.

Таким образом, в параграфе 2.2 мы представили разработанную методику обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии на начальном этапе. В параграфе 2.3 мы представим апробацию методики, описав аналитический блок модели и результаты её опытно-экспериментальной проверки.

2.3 Апробация этноориентированной методики обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии и анализ результатов эксперимента (на примере студентов из Индонезии)

Параграф 2.3 посвящён решению шестой задачи исследования, связанной с описанием опытно-экспериментальной апробации созданной методики обучения, представлением результатов и их анализа, доказательством выдвинутой в исследовании гипотезы.

Гипотеза заключается в том, что обучение иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии в образовательной среде российского университета будет эффективным, если:

– предложена модель этноориентированного обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии, которая, с одной стороны, реализует научные представления о ней как о целостной системе, раскрывает цель, исходные теоретические и методологические основания, содержательный, процессуальный и результативно-оценочный компоненты, а, с другой, – отражает специфику деятельности субъектов образовательного процесса, отобранного содержания обучения и специфические способы и средства достижения целевой направленности организуемых процессов;

– разработана и внедрена в практическую деятельность методика обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии, учитывающая их языковую базу как плюрилингвальную основу, когда языки, которыми владеет обучающийся взаимодействуют в его сознании и в коммуникативной деятельности, способствуя успешности его языкового и речевого опыта, социокультурные и этноспецифические особенности группы обучающихся Юго-Восточной Азии (на конкретном примере студентов из Индонезии), способствующая успешной иноязычной коммуникации в поликультурной образовательной среде российского университета.

Опытно-экспериментальное обучение проводилось в соответствии с требованиями, предъявляемыми к данному методу в психолого-педагогической (И.Н. Емельянова, П.И. Образцов, А.С. Сиденко и др.) и методической литературе (Б.П. Гурвич, А.А. Миролубов, Е.И. Пассов и др.).

Исследование проводилось на базе Томского государственного университета. Уточним, что данное высшее учебное заведение, согласно последним данным группы «Интерфакс» по результатам ежегодного Национального рейтинга университетов 2024 года, сохранил 6 место в сводном рейтинге университетов России и улучшил показатели по таким направлениям, как «Инновации и предпринимательство» (3 место), «Образование» (6 место), «Сотрудничество» (8 место), а по направлению «Социальная среда» университет по-прежнему входит в топ-3 в России.

В ходе реализации целевого и методологического блоков этноориентированной модели обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии, представленной на рисунке 6 (С. 71), определялись элементы системы и концептуализировался её теоретико-методологический инструментарий. Изучались языковые потребности обучающихся и их языковой опыт, анализировался спрос на этноориентированное и плюрилингвальное обучение иностранному языку в российской образовательной среде. Содержательный блок модели включал разработку тематического, лингводидактического и текстового контента согласно выбранной направленности обучения, а также выявление и описание ключевых компонентов интегральной межкультурной плюрилингвальной компетенции. При реализации технологического блока модели разрабатывались, апробировались и применялись методы обучения, адекватные поставленным целям и задачам, дидактические материалы для формирования и развития востребованных групп знаний, навыков и умений, составляющих межкультурной плюрилингвальной компетенции, создавался, корректировался и внедрялся комплекс упражнений и заданий.

Организация и проведение опытно-экспериментальной работы осуществлялась в период с 2018 по 2022 гг. *Первая апробация* проводилась в 2018 г. на базе НИ ТГУ с общим количеством участников (студентов Юго-Восточной Азии: Индонезии, Вьетнама, Лаоса) 38 человек, в возрасте от 19 до 24 лет, среди которых были мужчины и женщины. *Вторая апробация* осуществлялась в дистанционном формате (в связи с началом пандемии COVID-19 из-за распространения коронавируса SARS-CoV-2) в 2021–2022 гг. Участниками данного экспериментального обучения являлись обучающиеся от 20 до 26 лет из Индонезии в количестве 32 человек, среди которых были также мужчины и женщины. Мы выделяем гендерный признак, поскольку среди этноспецифических характеристик обучающихся из Индонезии важным является маскулинный тип культуры (патриархат), так как имеет ряд

особенностей, которые необходимо учитывать при их обучении. Помимо этого, в 2020 г. было организовано *онлайн-анкетирование*. Такой способ опроса имеет ряд преимуществ, как, например то, что число респондентов не ограничено; формат обладает удобным интерфейсом; поддерживает легкие в обращении способы рассылки для привлечения участия в анкетировании; нет зависимости от местонахождения респондента, что было особенно важным в период пандемии, современные инструменты генерации вопросов, а также минимальные материальные затраты и быстрая и точная обработка результатов. Это позволило задействовать в веб-опросе *75 человек* из разных стран в возрасте от 20 до 32 лет, мужчин и женщин. Общее количество респондентов, принявших участие в экспериментальном исследовании (включая опросы) с 2018 по 2022 гг. составило **145 человек**, в возрасте от 19 до 32 лет, мужчин и женщин.

Структурная организация экспериментальной работы включала три этапа: подготовительный этап; этап экспериментального обучения; итоговый этап.

На **подготовительном этапе** (2018 – 2021 гг.) мы направили наше внимание на выявление проблем в изучении иностранного языка у студентов Юго-Восточной Азии, их предпочтений в выборе языка коммуникации на занятии по иностранному языку, роли языка среды при обучении в РФ и предпочтительном для них способе обучения в условиях образовательной среды российского университета, выявление языковых сходств и различий, тематики, межкультурных явлений, создающих проблемные ситуации.

На данном этапе были подготовлены и проведены опрос и онлайн-анкетирование студентов Юго-Восточной Азии, проходивших обучение в РФ и за её пределами, но планировавших обучаться в российском университете, а также определение у обучающихся уровня владения английским языком как иностранным.

Результаты проведённого онлайн-анкетирования «The Comparative Method in Learning a Foreign Language at the beginning level» <https://docs.google.com/forms/d/1wK1Ip6cBAWtVB9-oj5plfjxd5UdCYcdFoQQ6A9SrbHU/edit#responses>, в котором приняли участие **75 иностранных студентов из 14 стран** (большая часть 57% – из стран Азии, остальные – из Австралии, Африки, стран Европы), подтвердили предположение, что обучающиеся хотели бы использовать свой родной язык и/или второй иностранный язык во время обучения иностранному языку (рис. 16):

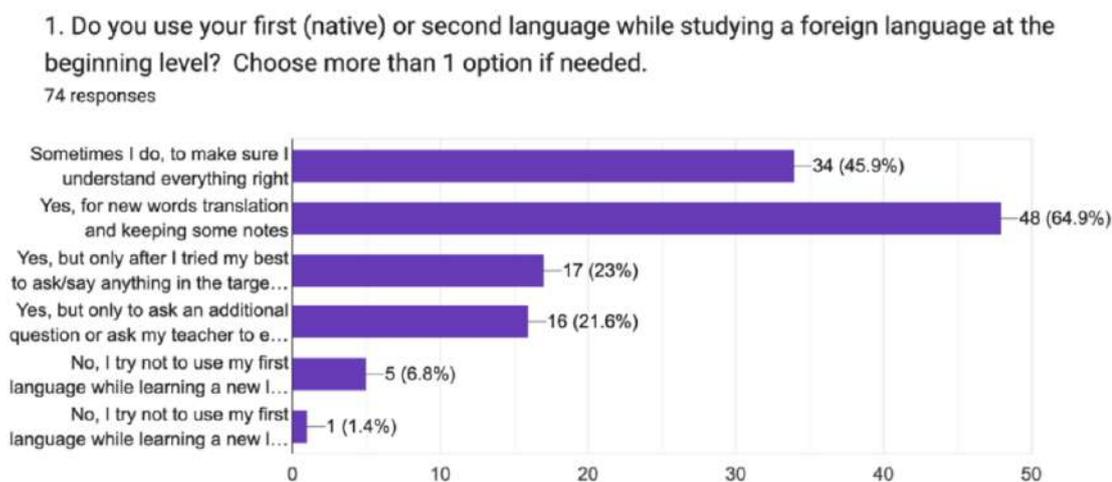


Рис. 16. Результаты анкетирования «The Comparative Method in Learning a Foreign Language at the beginning level» (2021 г.). Ответы на вопрос «Используете ли Вы свой родной язык или английский язык, когда изучаете иностранный язык на начальном этапе?»

Из рисунка 16 видим, что большинство обучающихся (64,9 %) ответили, что используют РЯ (родной язык) во время изучения ИЯ для собственных записей и перевода слов. На втором месте (45,9 %) стоит ответ «Иногда я использую РЯ, чтобы удостовериться правильно ли я понимаю информацию». Данный ответ лёг в основу реализации третьего этапа плюрилингвального кооперативного метода «Проверка понимания с помощью вопросов/Instruction Checking Questions» в разработанной нами методике.

Другим важным пунктом анкетирования явился вопрос № 2 о необходимости для преподавателя иметь представление о родном языке обучающихся. Большинство респондентов отметили важность этого факта: 54,1 % присвоили этому качеству 5 баллов из 5, а 23%—4 балла из 5, что в совокупности даёт цифру 77% респондентов, которые высоко оценили важность владения преподавателем иностранного языка знаниями о родном языке обучающихся (индонезийском).

Существенным для разработки нашей методики явился вопрос об интерференции при изучении нового иностранного языка (рис. 17):

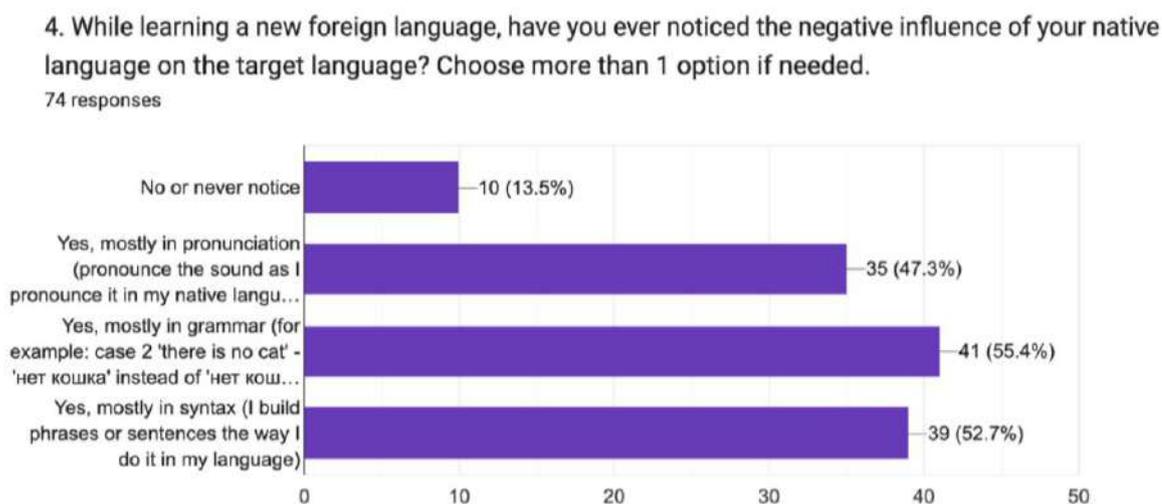


Рис. 17. Результаты анкетирования «The Comparative Method in Learning a Foreign Language at the beginning level» (2021 г.). Ответы на вопрос «Во время изучения нового иностранного языка, Вы замечали негативное влияние своего родного языка на изучаемый язык?»

Отвечая на вопрос «Заметили ли Вы негативное влияние родного языка при изучении иностранного языка?» (рис. 17), абсолютное большинство ответили положительно, уточнив, где именно наблюдается у них такое влияние со стороны родного языка: в грамматике – 55,4%, в синтаксисе (построении фраз, предложений) – 52,7%, в произношении – 47,3 %, и лишь 13,5 % ответивших не заметили влияния родного языка на изучаемый язык.

Это может быть связано либо с достаточно высоким уровнем владения иностранным языком, при котором интерференция проявляет себя не так заметно, как на начальном этапе изучения нового иностранного языка, либо с низким уровнем самоконтроля и рефлексии у обучающихся.

Заметим, что цель этого вопроса была не в том, чтобы отметить влияет ли интерференция на студентов (она влияет на всех, несомненно), а чтобы выяснить, замечают ли они сами такое влияние и в каких аспектах овладения языком. Положительный ответ на этот вопрос дал нам основания полагать, что опыт в изучении иностранного языка и прямое указание на «ложных друзей» в языке помогут минимизировать влияние интерференции. Так родилась идея о необходимости разработки сравнительных сопроводительных комментариев на трёх языках.

Ответы обучающихся на вышеприведённые вопросы анкетирования сориентировали нас на разработку наглядной схемы «Языковые особенности триады, которые необходимо учитывать при обучении студентов из Индонезии иностранному языку», созданной с помощью проведения сравнительного анализа триады языков, проведённого в п. 1. Данная схема послужила дидактическим инструментом в нашей этноориентированной методике обучения.

На констатирующем этапе мы провели опрос, проходивший в группах студентов Юго-Восточной Азии (53 человека в возрасте от 19 до 26 лет) для выявления интересующих студентов тем на социокультурную тематику. Суммируя результаты опроса, можно констатировать, что абсолютно всех студентов интересует социокультурная составляющая обучения. Более того, в курсе «Иностранный язык» (как правило, английский в вузах РФ) студенты хотели бы изучать не только привычные английские и американские социокультурные явления, но и других стран (Рис.18, С. 112):

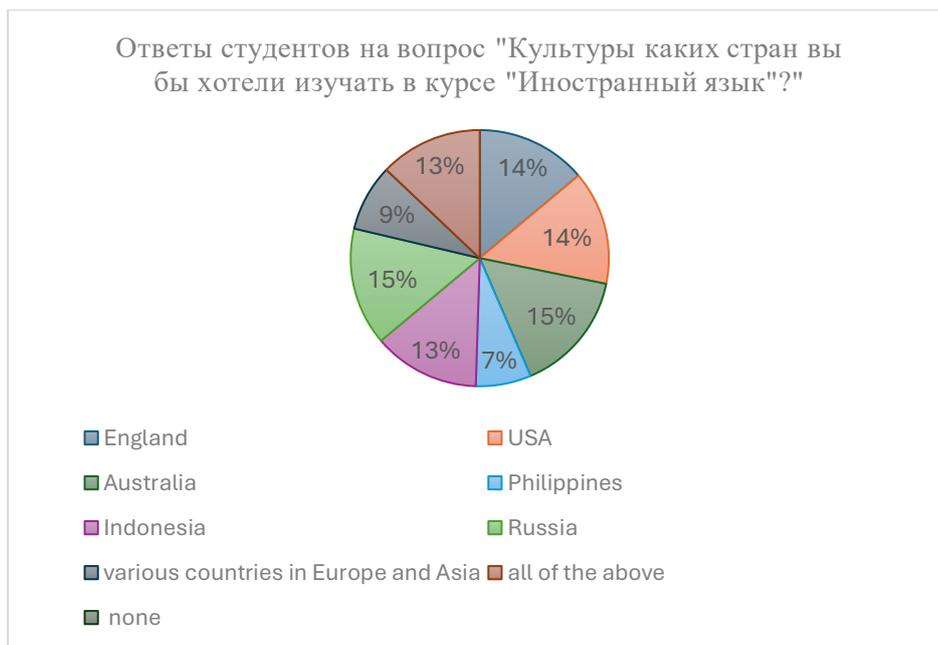


Рис. 18. Данные опроса студентов Юго-Восточной Азии на вопрос об интересующей их социокультурной тематике «What socio-cultural topics are you interested in a foreign language course?»

На рисунке 18 видим, что студентам практически одинаковы интересны (от 13 до 15 %) социокультуры Англии, США, Австралии, Индонезии, России, разных стран Европы и Азии (9%), чуть ниже – Филиппин (7%). Данный опрос, в том числе, был призван выявить важность для обучающихся Юго-Восточной Азии иметь возможность делиться знаниями о родной стране и культуре наряду с изучением не только социокультуры стран изучаемого языка, но и стран проживания и обучения. Это привело нас к идее о разработке особого компонента целевой компетенции – трёхсторонней социокультурной компетенции.

С помощью количественного и качественного анализа ответов студентов в данном опросе, мы определили, что обучающиеся хотели бы больше иметь занятий по темам, связанным с культурой (19%), путешествиями (16%), политикой (15%), образованием (12%), религией (10%), экологией (8%), историей (7%), другое (9%). Поэтому мы разработали специальные этноориентированные занятия, посвящённые этим темам.

В 2018 г. в качестве *пилотного эксперимента* на базе НИ ТГУ мы апробировали этноориентированную методику обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии, имеющую плюрилингвальную направленность (*первая апробация*). Эксперимент был призван выявить целесообразность введения плюрилингвальной компетенции в состав целевой интегральной компетенции, а именно определить его потенциал при обучении иностранному языку и важность обучения на плюрилингвальной основе, оценённая самими студентами.

Для этого студентам во время *контрольного среза* предлагались три типа заданий: 1) грамматический тест, направленный на проверку лингвистических знаний, грамматические навыки в ИЯ1 и умения применять лингвистический опыт в изучении новых языковых явлений; умения использовать сравнительный анализ триады языков; 2) устная презентация, устанавливающая владение речевым материалом и речевыми иноязычными умениями; 3) сторителлинг, представляющий собой как подготовленное, так и неподготовленное монологическое высказывание, выявляющее умение применять всю свою языковую базу для достижения коммуникативной цели в плюрилингвальной среде.

Благодаря особенности *формулы средневзвешенного арифметического значения* и *3D модели типа «Heat map scatter plot»*, составленной на её основе с помощью программы Python, можно наглядно увидеть приоритет выполнения блоков заданий студентами:

$$K_S = \frac{\sum_{i=1}^N W_i S_i}{\sum_{i=1}^N W_i}$$

где K_S – искомая компетенция по каждому студенту, W_i – показатель значимости каждого блока заданий, S_i – баллы, набранные за выполнение блока заданий (блок 1, 2 и 3, в диаграмме – exercise 1, 2, 3), N – количество заданий. Количество точек, соответствующее числу студентов, демонстрирует уровни сформированности искомой компетенции по их сосредоточенности на

минимальном «темно-красном» уровне (от 40 до 66%), среднем «красного-оранжевом» (от 67% до 80 %) и высоком уровне «жёлтом» (от 80 до 100 %). При этом расположение всех точек по одной оси формируется, когда все студенты посчитали все задания одинаково важными, расставив соответствующий показатель значимости у каждого блока заданий (W_i), тогда как отклонившиеся от одной оси точки (в нашем случае точки = студенты) показывают вариативность их личного оценивания важности блоков заданий.

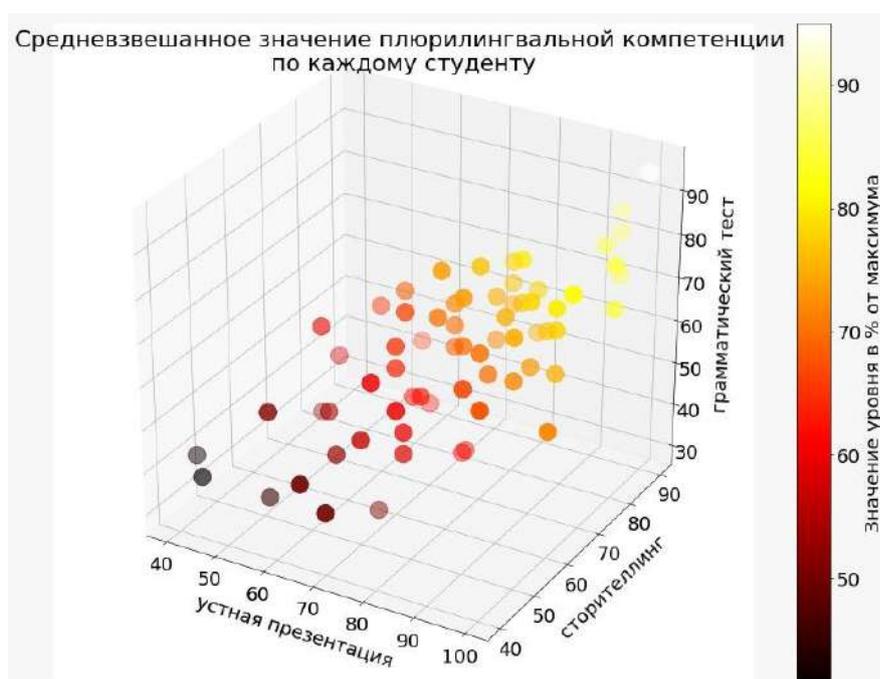


Рис. 19. 3D Визуализация сформированности плюрилингвальной компетенции

Из диаграммы, представленной на рисунке 19, видим, что большая часть точек расположена в «красного-оранжевом» диапазоне, что говорит о среднем уровне сформированности компетенции, так как по результатам контрольного среза средний бал, выраженный в процентах, составил 70 % (средний уровень).

Кроме того, большинство точек сформированы вокруг диагональной линии, что означает, что студенты оценили важность выполнений всех видов заданий в одинаковой степени, за исключением нескольких студентов.

Так, пилотная апробация отдельных элементов разрабатываемой этноориентированной методики обучения иностранному языку на

плюрилингвальной основе в 2018 г. затрагивала как содержательный аспект обучения, так технологический – проверялись составленные дидактические материалы на основе лингвистической и грамматической схемной наглядности (схемы, таблицы и т.д.). Были выявлены не только наиболее частые ошибки студентов языкового и социокультурного плана, но и их предпочтения, востребованную тематику, успешность ряда методов, приёмов и способов обучения. На этом этапе полученные данные послужили основой для концептуального расширения этноориентированной методики за счёт введения понятия «триада изучаемых социокультур и языков», вбирающая в себя весь языковой, лингвистический и социокультурный опыт обучающихся.

Далее мы приведём данные основной, *второй апробации*, проходившей в 2021–2022 гг. Основной этап опытно-экспериментального обучения был направлен на апробацию этноориентированной методики обучения иностранному языку на начальном этапе на примере студентов из Индонезии. Для этого был организован педагогический эксперимент, в котором приняли участие обучающиеся контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп.

Мы выделили *варьируемые и неварьируемые переменные*. К группе *неварьируемых* компонентов мы относим: 1) этап обучения, на котором проводилось опытно-экспериментальная проверка (начальный этап курса по иностранному языку для зарубежных студентов, поступивших на общую образовательные программы в один и тот же университет); 2) стратегическую цель обучения в рамках предмета «иностраный язык» в университете – овладения способами иноязычной коммуникации, развитие умений иноязычного общения; 3) время проведения срезов: до начала опытно-экспериментального обучения и после проведения экспериментальных занятий; 4) критерии оценивания сформированности МПЛК и её компонентов и методы сбора эмпирических данных и обработки полученных данных.

Варьируемой переменной является разработанная нами этноориентированная методика обучения иностранному языку на плюрилингвальной основе.

Далее представим компонентный состав целевой интегральной межкультурной плюрилингвальной компетенции (Таблица 5) и опишем его.

Таблица 5

Компонентный состав межкультурной плюрилингвальной компетенции

Межкультурная плюрилингвальная компетенция (МПЛК)		
Иноязычная коммуникативная компетенция (ИЯ1)	Плюрилингвальная компетенция (ИЯ1, ИЯ2, РЯ)	Трёхсторонняя социокультурная компетенция
<ul style="list-style-type: none"> – знания о правилах коммуникативного оформления иноязычной речи (английский язык); – знания минимального лексико-грамматического содержания (лексического минимума и грамматики для начального уровня) – навыки восприятия письменных и устных текстов; – навыки анализа языкового материала (языковых феноменов, правил, текстов); – умение производить речевое высказывание в основных видах речевой деятельности (аудировании, письме, чтении, говорении); – умение отбирать и использовать необходимый лексико-грамматический материал в соответствии с ситуацией общения. 	<ul style="list-style-type: none"> – знания о правилах коммуникативного оформления иноязычной речи в плюрилингвальной среде; – знания лексико-грамматического содержания для ИЯ1 и ИЯ2 – владение иностранными языками на разных уровнях, но достаточном для достижения коммуникативной цели; – навыки сопоставления языковых феноменов в трёх языках (РЯ, ИЯ1, ИЯ2); – навыки применения результатов языкового сравнительного анализа (и сопроводительных комментариев) в учебных целях; – умение применять языковую базу (все свои языки) в соответствии с ролью того или иного языка для определенной ситуации, умение различать «культурный» и «служебный» языки; – умение применять лингвистический опыт в изучении новых языковых явлений и языков. 	<ul style="list-style-type: none"> – знание основных маркеров культуры стран изучаемых языков и родной культуры; – навыки проведения сравнения, анализа, описания социокультурных явлений трёх культур следующих стран: России, Индонезии, Англии, Австралии и США; – умение выстраивать межличностное взаимодействие с учётом диалога культур и социальных реалий, ассоциативно связанных друг с другом; – умение отличать стереотипные представления о другой культуре и опровергать стереотипы о своей культуре; – умение обосновать своеобразие, уникальность своей родной и изучаемых социокультур.

Первый компонент – *иноязычная коммуникативная компетенция (ИКК)*. Первым иностранным языком для индонезийских обучающихся (ИЯ1) является английский, которым они овладевают в период обучения в общеобразовательной школе и в дальнейшем во время обучения в университете, в том числе, в университетах России, но владеют им на низком уровне. Он совершенствуется в курсе предмета «Иностранный язык» для зарубежных студентов. Владение именно им мы проверяем и описываем в данном исследовании.

Вторым иностранным языком (ИЯ2) в нашем случае выступает язык среды обучения в российском университете, являющийся средством социализации в социокультурное пространство России. Владение студентами Юго-Восточной Азии этим иностранным языком мы не проверяли в ходе экспериментального обучения, однако в нашей модели он является элементом триады языков, составляющим языковую базу студентов, необходимость которого продиктована условиями пребывания в России и обучения в российском университете.

Вторым компонентом выступает *плюрилингвальная компетенция (ПЛК)*. Она формируется с опорой на использование языковой триады, когда в плюрилингвальной образовательной среде создаются особые организационно-методические условия, способствующие взаимодействию и соизучению акцентируемых языков. Использование родного языка при этом не исключается, и контролируется с помощью смены ситуативно-обусловленной роли каждого их языков на занятии.

Исследователь В. North выделяет три шкалы-дескриптора для аспектов плюрилингвальной компетенции: основа плюрилингвального репертуара; плюрилингвальное понимание; и создание плюрилингвального репертуара [135]. Эти шкалы касаются аспектов многоязычного и многокультурного поведения, которые имеют значение в любой медиации, включающей более одного языка/варианта и/или культуры. В нашем исследовании мы определили

собственные критерии оценивания данного компонента (Приложение 4), основываясь на ряде работ, посвящённых плюрилингвальной компетенции [12; 120].

Третий компонент – *трёхсторонняя социокультурная компетенция (ТСК)*. Она определяется как способность устанавливать диалог культур с помощью взаимодействия (сравнения и соизучения) социокультурных реалий родного и изучаемого языка на основе осознания и развития своей культурной идентичности наряду с изучением новой культуры и социокультурных практик. Так обучающиеся изучают, анализируют, обсуждают явления социокультуры не только стран изучаемых языков, но и своей родной. Так, в содержание обучения английскому языку (ИЯ1) мы включаем социокультурные явления англоязычных западных стран – Англии, Австралии, США и других стран, использующих английский язык в качестве языка глобального общения. Кроме того, мы включаем социокультурные явления России как страны, в которой обучаются и живут иностранные студенты, участвуют в социокультурной жизни университета.

Важно отметить, что чаще всего в российские университеты приезжают учиться совсем молодые студенты (от 17–18 лет), которые зачастую не обладают хорошими знаниями о своей собственной стране (за исключением основных событий и достопримечательностей), не говоря уже о чужой для них социокультуре. Поэтому в настоящем исследовании мы выделили социокультурную компетенцию с акцентом на трёхстороннее развитие, предполагающее *наращивание знаний* о родном социуме (индонезийском) и культуре (сунданской, яванской, мадурской, балийской) *наряду* с социумом англоязычных западных стран (Англии, Австралии, США) и соответствующей культуре (британской, австралийской, американской), а также социумом среды обучения и проживания (российским) и культурой; *развитие способности* осознавать и сравнивать (навыки анализа явлений изучаемых социокультур). *Трёхсторонняя социокультурная компетенция* формирует

равные навыки и умения общения не только о стране изучаемого языка, но и стране, где они сейчас проживают, и, конечно, о своей стране. Это, как показал опрос (Приложение 1), оказалось очень важно для иностранных студентов Юго-Восточной Азии.

Для получения входных данных об уровне владения студентами компонентами целевой компетенции (далее – МПЛК): 1) иноязычной коммуникативной (далее – ИКК), 2) плюрилингвальной (далее – ПЛК), 3) трёхсторонней социокультурной компетенций (далее – ТСК), были проведены *три входных тестирования* по каждой из трёх компетенций.

Уровень владения первым компонентом (Приложение 3), ИКК, устанавливался на основе общепринятых критериев системы CEFR (The Common European Framework of Reference for Languages). В данном исследовании мы выделяем 3 уровня сформированности для *всех* компонентов межкультурной плюрилингвальной компетенции: низкий, средний, высокий, где соотносим уровни CERF A1 и A2 с низким уровнем (до 66%), B1 и B2 – со средним (67–80%) и C1 и C2 – с высоким (80–100%). Описание уровней для всех компетенций изложено в исходном документе, поэтому мы не будем останавливаться на этих дескрипторах.

Результаты *входного оценивания* для определения ИКК показали практически одинаковое количество баллов, выраженных в процентах, в КГ (58%) и в ЭГ (56%), что соответствует низкому уровню владения.

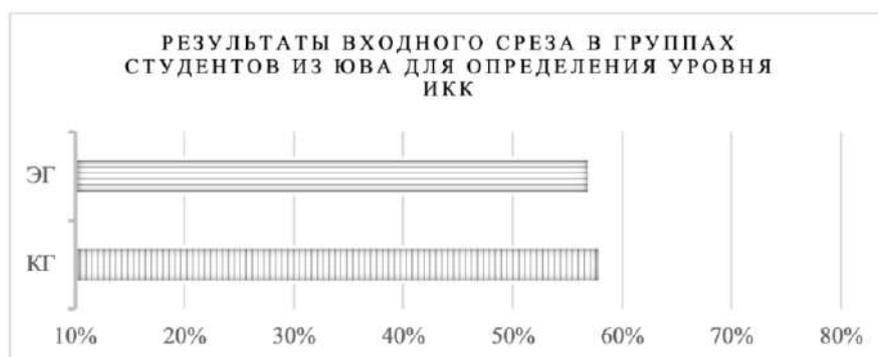


Рис. 20. Результаты входного оценивания сформированности ИКК в КГ и ЭГ, выраженные в процентах

Для проверки второй компетенции (ПЛК) также проводилось вводное оценивание. Проверкой уровня ПЛК выступала устная презентация, направленная на установление сформированности умения применять лингвистический опыт в изучении новых языковых явлений, использовать сравнительный анализ триады языков для достижения учебной и коммуникативной целей в плюрилингвальной среде.

Критерии оценивания контрольной презентации, проверяющей уровень ПЛК мы приводим в Приложении 4. Оценка за презентацию выставлялась по 10-балльной шкале, а результаты выражены в процентах (1 балл – 10 %, 10 баллов – 100 %). Отметим, что до начала эксперимента выявленный общий средний результат входного тестирования, измеряющего уровень ПЛК, в КГ равнялся 48%, в ЭГ – 52%.



Рис. 21. Результаты входного оценивания сформированности ПЛК в КГ и ЭГ, выраженные в процентах

Для измерения третьего компонента, трёхсторонней социокультурной компетенций (ТСК), был проведён анализ результатов выполнения трёх блоков заданий по чтению, письму, говорению, специально разработанных и направленных на сравнение социокультурных реалий трёх стран (Англии, Индонезии и России).

В ходе проверки измерялись следующие знания, навыки и умения: *страноведческие* (знание основных маркеров культуры стран изучаемых языков и родной культуры, умение корректно их применить), *сравнительные*

(*навыки* проведения сравнения, анализа, описания социокультурных явлений, ассоциативно связанных друг с другом), *когнитивные* (обосновать своеобразие, уникальность своей родной и изучаемых социокультур, умение отличать и опровергать стереотипные представления о культуре). Критерии оценивания трёх блоков заданий, проверяющей степень сформированности ТСК мы приводим в Приложении 5.

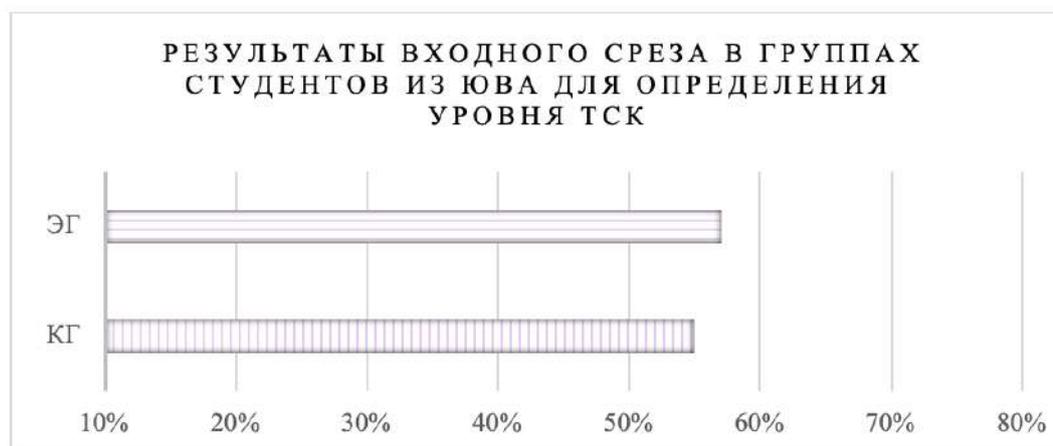


Рис. 22. Результаты входного оценивания сформированности ТСК в КГ и ЭГ, выраженные в процентах

Анализ данных входного тестирования показал, что средний балл уровня сформированности ТСК так же, как и в предыдущем случае со вторым компонентом (ПЛК), практически одинаков в КГ (55%) и ЭГ (57%) и соответствует низкому уровню.

Объединив все эмпирические данные входного среза при оценивании уровня каждого из компонентов по-отдельности, мы выводим уровень владения искомой компетенцией до начала экспериментального обучения (рис. 23, С. 122). Из рисунка 23 видим, результаты входного тестирования для определения всех трёх компонентов целевой компетенции (ИКК, ПЛК, ТСК), выраженные в процентах. Результаты практически одинаковые в КГ и ЭГ и оцениваются как низкие, что говорит о недостаточном (низком) уровне сформированности межкультурной плюрилингвальной компетенции у студентов из Индонезии.



Рис. 23. Результаты входного оценивания сформированности целевой МПЛК в КГ и ЭГ, выраженные в процентах

На основе данных для выявления среднего общего результата: в КГ ИКК = 58%, ПЛК = 48%, ТСК = 55%, в ЭГ ИКК = 56%, ПЛК = 52%, ТСК = 57%. Для вычисления уровня сформированности целевой МПЛК используем программу Excel (формула вычисления среднего значения =average (A2:A16)) и получаем результат в КГ – 54% и в ЭГ – 55%.

Эмпирические данные пилотного и основного эксперимента на входном срезе, результаты анкетирования и опроса на констатирующем этапе экспериментальной работы позволили сделать вывод о методах, средствах приёмах, тематическом содержании обучения иностранному языку, которые необходимо принимать во внимание для разработки методики, успешно формирующей целевую межкультурную плюрилингвальную компетенцию у студентов Юго-Восточной Азии.

Приведённые данные статистической обработки результатов входного оценивания отражают процентное соотношение сформированности всех компонентов, составляющих искомую целевую интегральную компетенцию, и позволяют сделать следующий **вывод**:

Исходные эмпирические данные, собранные перед началом экспериментального обучения, констатируют факт, что у всех обучающихся

как в КГ, так и в ЭК компоненты межкультурной плюрилингвальной компетенции находились на одинаково низком уровне, что свидетельствует о крайне недостаточном внимании традиционной методики обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии к существенным особенностям этноориентированного и плюрилингвального обучения, что выявило острую востребованность этноориентированной методики на плюрилингвальной основе.

Обучающий этап экспериментального обучения был нацелен на организацию процесса формирования целевой интегральной компетенции – межкультурной плюрилингвальной компетенции и её компонентов на основе применения разработанной этноориентированной методики обучения иностранному языку студентов Юго-Восточная Азии на начальном этапе на плюрилингвальной основе, особенности которой мы описали в параграфе 2.1.

Основной обучающий эксперимент, формирующий все компоненты целевой компетенции (МПЛК), проходил в группе студентов из Индонезии с октября 2020 по апрель 2021 г. по предмету «Иностранный язык» (английский). Продолжительность курса – 7 месяцев, количество полных часов контактной работы в дистанционном формате составил 55 ч. Занятия проводились два раза в неделю по 60 минут.

Обучение в КГ (N=16 человек) проходило по традиционной коммуникативно ориентированной методике исключительно на базе учебного комплекса New English File Intermediate (Oxford University press) авторов С. Latham-Koenig and С. Oxenden (включающий учебник, рабочую тетрадь и онлайн сопровождение) [140]. Данный дидактический комплекс хорошо зарекомендовал себя для развития умений иноязычной коммуникации.

В ЭГ (N=16 человек) обучение строилось на основе разработанной этноориентированной методики, особенностью которой, как описано в параграфе 2.2., является её опора на плюрилингвальное обучение, направленность на взаимодействие обучающихся на основе их языковой базы

(ИЯ1, ИЯ2, РЯ), наряду с учётом этнопсихологических и социокультурных характеристик личности обучающегося (представленных в п. 1.2.).

Выделенные в результате языкового сравнительного анализа особенности триады языков (п. 1.3), в т. ч. явления для контролируемого языкового переноса, дополнили лексико-грамматическое содержание этноориентированного обучения иностранному языку на плюрилингвальной основе. Также, в содержание обучения в соответствии с выделенными новыми особенностями учебного процесса были включены социокультурные темы с акцентом на трёхстороннее развитие, предполагающее наращивание знаний о родном социуме обучающихся (индонезийском) и культуре (сунданской, яванской, мадурской, балийской) наряду с социумом англоязычных стран (Англии, Австралии, США) и соответствующей культуре (британской, австралийской, американской), а также социумом среды обучения и проживания (российским) и культурой; а также интересующие обучающихся темы, выявленные в результате проведённого анонимного опроса, результаты которого мы привели при описании констатирующего этапа.

Процессуальный компонент методики реализовывался средствами авторского комплекса упражнений и заданий на основе дидактических материалов, предназначенных для студентов из Индонезии и составленных с учётом принципов, выбранных методов (в частности, авторского плюрилингвального кооперативного метода, подразумевающего собой групповое взаимодействие участников образовательного процесса, смену функциональных ролей триады языков) и средств обучения, приведённых в параграфе 2.1.

Для развития каждого из трёх компонентов целевой интегральной компетенции (МПЛК), нами использовался разработанный автором комплекс упражнений с сопроводительными комментариями, составляющий суть авторской методики: (1) вводно-информационные; (2) когнитивно-сравнительные; (3) познавательные-контролируемые упражнения и вопросы; (4)

репродуктивно-языковые и (5) продуктивно-речевые упражнения, отвечающие принципам этноориентированного обучения на плюрилингвальной основе.

Контрольный этап включал проверку сформированности компонентов целевой компетенции, оценивание результатов обучающего эксперимента, анализ успешности этноориентированной методики обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии (на примере группы студентов из Индонезии).

По окончании экспериментального обучения в КГ и ЭГ было проведено итоговое оценивание уровней сформированности целевой компетенции студентов из Индонезии и определение уровня развития каждого её компонента.

Для описания измерения первого компонента – иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК), приведём данные *итогового тестирования*, которое так же, как входное, проходило с использованием теста, составленного на основе критериев системы CEFR (<https://www.englishradar.com/english-test/>).

На рисунке 24 (С. 126) представим визуальное соотношение входного и итогового тестирования в КГ и ЭГ, демонстрирующее сформированность **иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК)** в изучаемом иностранном языке (английском языке). График визуально иллюстрирует, что обучение с применением этноориентированной методики на плюрилингвальной основе повысило показатели сформированности уровня владения ИКК.

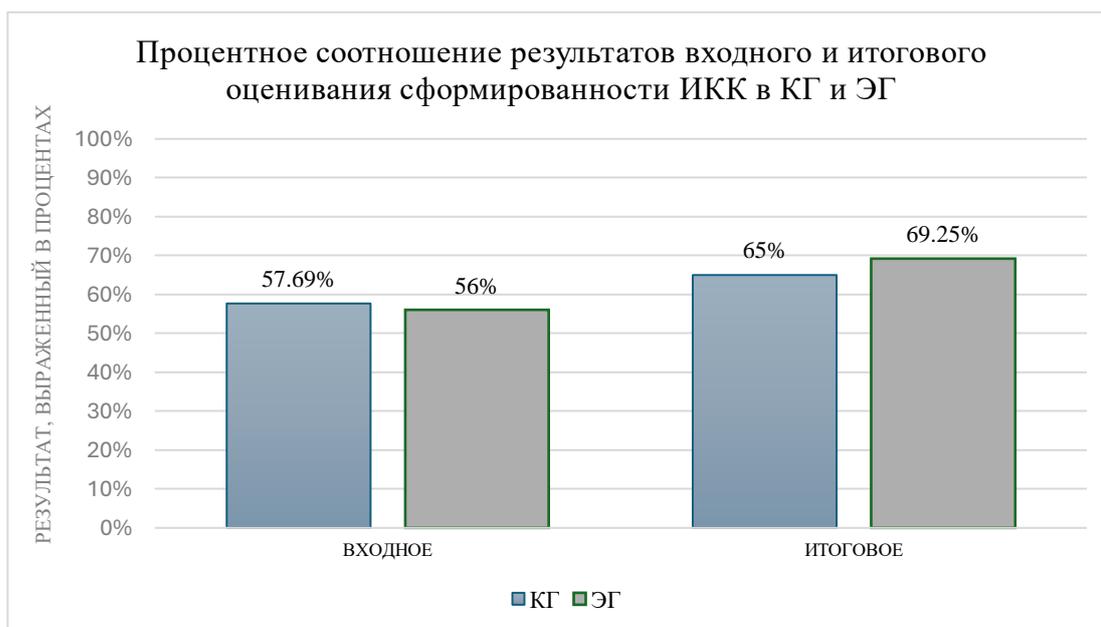


Рис. 24. Процентное соотношение результатов входного и итогового оценивания сформированности иноязычной коммуникативной компетенции в КГ и ЭГ

По результатам итогового тестирования показатели, выраженные в процентах, увеличились по сравнению с входным срезом: КГ показала средний результат в 65%, и в ЭГ – 69%. Общий средний балл в КГ с 58% возрос до 65%, а средний балл в ЭГ – с 56% повысился до 69% на начальном этапе обучения. Таким образом, с учётом данных начального уровня в КГ и ЭГ, уровень владения ИКК у студентов из Индонезии в КГ возрос на 7%, в ЭГ на 13%, при этом разница между итоговым результатом в КГ и ЭГ составила 4% (69% (ЭГ) – 65% (КГ) = 4%.

Соотнеся среднее процентное соотношение показателей групп с уровнями владения ИКК, делаем вывод: средний результат КГ (65%) соответствует низкому уровню владения (A2), тогда как результат ЭГ (69%) соотносится со средним уровнем сформированности ИКК (B1). На этом основании полученная разница (4%) при одинаковых исходных уровнях владения ИКК в группах студентов из Индонезии в изменениях показателей значима.

Теперь обратимся к описанию измерения второго компонента целевой компетенции – **плюрилингвальной компетенции (ПЛК)**, формируемой в ходе экспериментального обучения. Она характеризуется опорой на использование языковой триады, взаимодействие и соизучение языков, смену их ситуативно-обусловленной роли в ходе занятия.

Если до начала эксперимента выявленный общий средний результат, полученный при входном тестировании, измеряющий уровень ПЛК в КГ равнялся 48%, в ЭГ – 52% (см. рис. 21), то по завершению экспериментального обучения отметился прирост в КГ на 6% (динамика роста показателя с 48% до 54%), в ЭГ он составил 15% (динамика роста показателя с 52% до 67%).

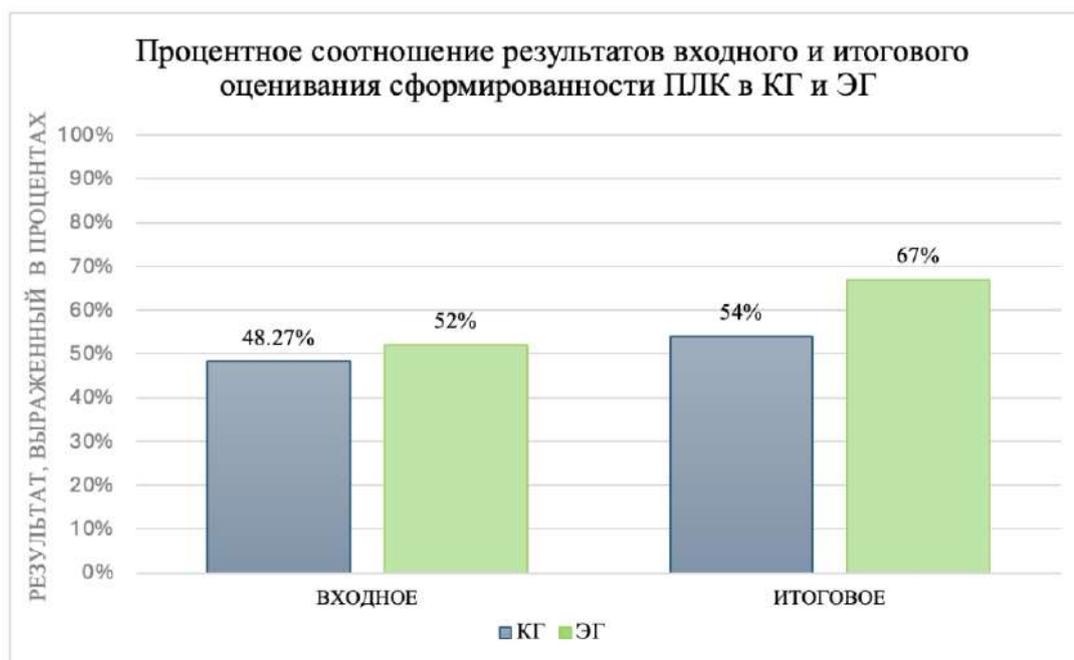


Рис. 25. Процентное соотношение результатов входного и итогового оценивания сформированности плюрилингвальной компетенции в КГ и ЭГ

Как можно увидеть из диаграммы, представленной в рисунке 25, разница между КГ и ЭГ по итоговым результатам, отражающим уровень сформированности ПЛК, составляет 13% ($67\% - 54\% = 13\%$). Полученная разница в приросте показателей уровня ПЛК значима и была доказана проведёнными вычислениями. Отметим, что знания и навыки, формирующие

плюрилингвальную компетенцию, специфические и обычно не формируются, и не проверяются при традиционной методике обучения иностранному языку.

В ходе проделанной обработки результатов оценивания убедительно показано, что обучение иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии на плюрилингвальной основе привело к значительному росту уровня сформированности плюрилингвальной компетенции как важнейшей составляющей целевой интегральной компетенции.

Аналогичное измерение было проведено с целью определения сформированности последнего, третьего компонента межкультурной плюрилингвальной компетенции – **трёхсторонней социокультурной компетенции (ТСК)**.

Для измерения ТСК был проведён анализ результатов выполнения трёх блоков заданий по чтению, письму, говорению, специально разработанных и направленных на сравнение социокультурных реалий трёх стран (Англии, Индонезии и России).

В ходе проверки измерялись следующие знания, умения и навыки: страноведческие (знание основных маркеров культуры стран изучаемых языков и родной культуры, умение корректно их применить), сравнительные (проведение сравнения, анализа, описания социокультурных явлений, ассоциативно связанных друг с другом), когнитивные (обосновать своеобразность, уникальность своей родной и изучаемых социокультур, умение отличать и опровергать стереотипные представления о культуре).

Приведём сравнительную таблицу результатов их сформированности, выраженные в процентах (Таблица 6, С. 129).

Таблица 6

Результаты входного и итогового оценивания сформированности
трёхсторонней социокультурной компетенции (ТСК) в КГ и ЭГ

Средний балл за блок заданий	Входное оценивание		Итоговое оценивание	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Знания, умения, навыки ТСК				
Страноведческие	44%	46%	53%	76%
Сравнительные	62%	66%	68%	74%
Когнитивные	60%	59%	65%	66%
Общий средний балл	55%	57%	62%	72%

Как видно из таблицы 6, в начале экспериментального обучения общий средний балл уровня сформированности выбранных знаний, умений и навыков ТСК практически одинаков в КГ и ЭГ. Это говорит о почти равном уровне трёхсторонней социокультурной компетенции до экспериментального обучения. К концу экспериментального обучения этот показатель повысился в группах студентов в КГ на 7%, а в ЭГ – вдвое больше, на 15%. Это демонстрирует более, чем двукратное приращение уровня ТСК у обучающихся в ЭГ по сравнению с КГ, в основном за счёт специфики ТСК, а именно полученных знаний о третьей социокультуре. Критерии оценивания трёх блоков заданий, проверяющие степень сформированности ТСК, представлены в Приложении Д.

В результате проделанного анализа результатов, полученных по каждому из трёх компонентов (Таблица 7, С. 130), входящих в целевую интегральную компетенцию – межкультурную плюрилингвальную компетенцию, получаем статистические показатели по каждой из её составляющей (ИКК, ПЛК и ТСК).

Таблица 7

Сравнительная таблица результатов входного и итогового срезов, выявляющая процентное соотношение сформированности компонентов, составляющих целевую МПЛК

Средний коэффициент по группе (%) Составляющие целевой МПЛК	Входной срез		Итоговый срез	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
ИКК	58%	56%	65%	69%
ПЛК	48%	52%	54%	67%
ТСК	55%	57%	62%	72%
= искомая МПЛК (1+2+3) / 3	54%	55%	60%	69%

На таблице 7 можем увидеть, что *первый компонент* МПЛК, иноязычная коммуникативная компетенция (ИКК), сформирован в ЭГ на 4% выше, чем в КГ. Уровень сформированности компетенции в ЭГ с показателем в 69% оценивается как средний. Итоговое оценивание выявило, что *второй компонент* целевой интегральной компетенции, плюрилингвальная компетенция, сформирована в ЭГ на 13% более успешно, чем КГ (67% против 54%). *Третий компонент*, трёхсторонняя социокультурная компетенция, наиболее полно сформирована в ЭГ (72%), с *существенным ростом показателя* от входного оценивания (57%) до итогового (72%), равного 15%. Визуально результаты данные итогового оценивания можно представить с помощью графика, изображённого на рисунке 26 (С. 131).

Приведённый количественный и качественный анализ данных результатов входного и итогового оценивания отражает процентное соотношение сформированности всех компонентов, составляющих искомую целевую компетенцию (МПЛК).

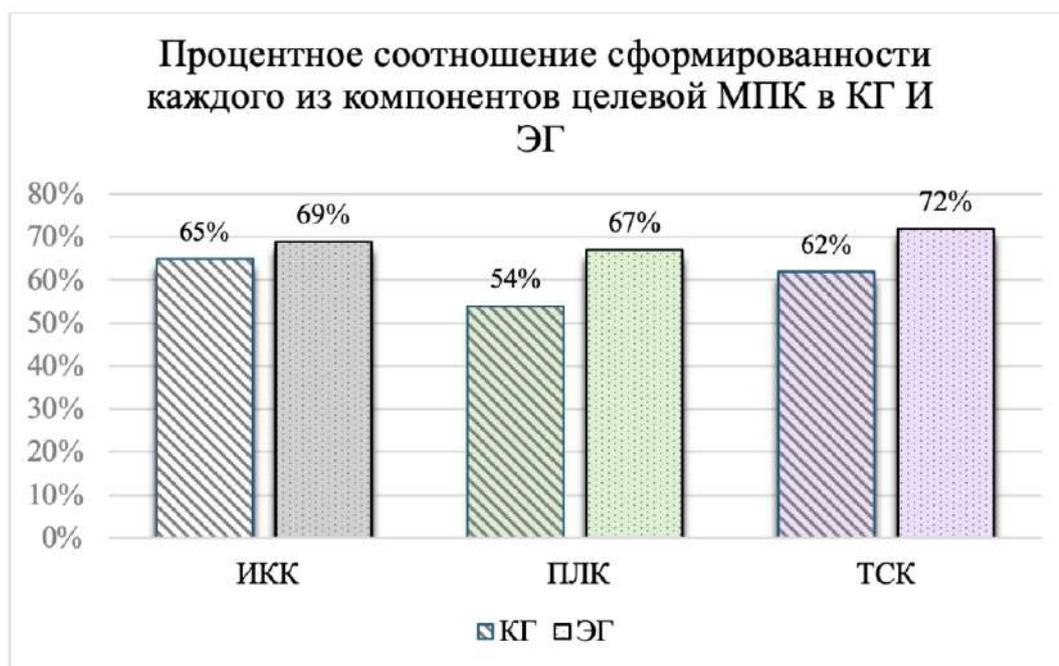


Рис. 26. Процентное соотношение сформированности компонентов, составляющих целевую МПЛК (итоговое тестирование)

Если перед началом экспериментального обучения все компоненты МПЛК определяются как практически равные (небольшой разницей от 1 до 4 % как в пользу КГ, так и ЭГ), то в результате экспериментального обучения общий уровень сформированности МПЛК в ЭГ (69%) на 9% выше, чем в КГ (60%), что свидетельствует об эффективности предложенной и апробируемой нами этноориентированной методики на плюрилингвальной основе в группах студентов Юго-Восточной Азии (на примере Индонезии).

В заключение анализа результатов опытно-экспериментальной работы приведём сводные данные опросов, проведённых со студентами из Индонезии, прошедших обучение по этноориентированной методике иностранному языку на плюрилингвальной основе. Опрос представлял из себя 6 вопросов закрытого типа в формате «Feedback questionnaire» и был предложен двум экспериментальным группам (ЭГ1 N=21 чел. в 2018 г. и ЭГ2 N=16 чел. 2022 г.). По его результатам выяснилось, что исходя из 10-балльной шкалы, студенты обеих экспериментальных групп оценили *доступность представления нового материала* на 9 баллов, *актуальность предложенных*

лексических тем на 8 баллов, *формы и методы работы* на занятиях на 8 баллов. Данные баллы свидетельствуют о высокой дидактической ценности разработанных учебных материалов и позитивном образовательном опыте на основе этноориентированной методики обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии на начальном этапе.

Таким образом, экспериментальное обучение позволило подтвердить эффективность предложенной нами этноориентированной методики обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии на начальном этапе.

Достоверность полученных результатов подтверждается объективными данными результатов комплексного оценивания и тестирования, а также субъективными данными анонимных опросов и анкетирования обучающихся, непротиворечивостью исходных методологических положений работы, опорой на фундаментальные исходные положения и концепции.

Применение методов количественного и качественного анализа позволило нам доказать справедливость выдвинутой гипотезы. Полученные данные опытно-экспериментальной работы характеризуют разработанную нами этноориентированную методику как методику, способную решить выявленную научную проблему и предложить способы развития умений иноязычной межкультурной коммуникации студентов Юго-Восточной Азии и тем самым подготовить зарубежных обучающихся к условиям образовательной среды в российском университете.

Выводы по главе 2

1. Создана этноориентированная методическая модель обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии на плюрилингвальной основе, включающая следующие блоки: целевой, методологический, содержательный, технологический, аналитический и результативный, каждый из которых реализует специфику этноориентированного обучения иностранному языку в условиях образовательной среды российского университета на начальном этапе.

2. Описана этноориентированная методика обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии, реализуемая комплексом активных методов, коммуникативных форм и визуализированных средств обучения. Разработан и применён метод, раскрывающий плюрилингвальную специфику этноориентированного обучения иностранному языку – плюрилингвальный кооперативный метод, подразумевающий поэтапное взаимодействие языковой триады и смену ролей языков на занятии по иностранному языку. Этапы взаимодействия языковой триады встраиваются в структуру занятия и соотносятся с типами упражнений, объединёнными в целостный комплекс, состоящий из: вводно-информационных, когнитивно-сравнительных упражнений, познавательно-контролируемых упражнений и вопросов, репродуктивно-языковых и продуктивно-речевых упражнений, направленных на формирование всех компонентов целевой компетенции.

3. Разработано и описано авторское методическое сопровождение этноориентированной методики обучения иностранному языку (английскому) студентов Юго-Восточной Азии (на примере Индонезии) на начальном этапе. Принципы составления материала строятся с учётом следующих факторов: (1) дидактические материалы *адаптированы для представителей конкретной этнической группы (индонезийской)*, (2) в учебную группу входят носители *определённой языковой семьи (австронезийской)*, (3) *процесс обучения основан*

на использовании языковой триады – ИЯ1, РЯ обучающегося и языка образовательной среды ИЯ2; (4) модель реализуется в поликультурной и плюрилингвальной образовательной среде российского университета. Специфическими инструментами методического сопровождения в данной методике является комплекс упражнений и заданий, разработанных на плюрилингвальной основе и реализующихся с помощью сопроводительных комментариев (правила на трёх языках с примерами, наглядные алгоритм-памятки).

4. Результаты опытно-экспериментальной проверки эффективности разработанной методики, их количественный и качественный анализ подтвердили справедливость гипотезы исследования и доказали состоятельность созданной этноориентированной методики обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии на начальном этапе. В ходе эксперимента установлено, что формирование целевой интегральной межкультурной плюрилингвальной компетенции у обучающихся в экспериментальной группе прошло с существенным приростом уровня (до повышенного) по сравнению с изначальным уровнем. Установлено, что организованный в соответствии с описанной в исследовании методикой процесс обучения английскому языку показывает более высокие показатели по сравнению с традиционной методикой.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выполненное диссертационное исследование посвящено теоретическому и практическому осмыслению проблемы поиска методического решения при обучении иностранному языку, способствующему адаптации зарубежных студентов к сложному поликультурному пространству в условиях среды проживания и обучения в РФ. Выявлена тенденция плюрилингвизма в обучении иностранным языкам в мире, ориентированная на страны Юго-Восточной Азии образовательная политика РФ, которая направлена на увеличение притока студентов из дружественных стран Юго-Восточной Азии в российские университеты, предопределили выбор темы исследования и его цель.

Цель исследования состояла в разработке и апробации этноориентированной методики обучения иностранному языку студентов данного региона на начальном этапе с опорой на плюрилингвальную основу. Внедрение авторской методики способствовало созданию организационно-методических условий для формирования у студентов Юго-Восточной Азии интегральной межкультурной плюрилингвальной компетенции, что явилось важным аспектом их успешного обучения иностранному языку в российском университете и включения их в межкультурную коммуникацию с разными субъектами в образовательной среде российского вуза.

В диссертационном исследовании рассмотрены тенденции современного обучения иностранным языкам, языковая ситуация и политика в России и в странах Юго-Восточной Азии, которые определили востребованность и целесообразность создания этноориентированной методики обучения иностранному языку, когда важным становится соизучение нескольких языков и социокультур с опорой на плюрилингвизм. Данная методика позволила студентам Юго-Восточной Азии, как показал

педагогический эксперимент, совершенствовать не только базовую иноязычную коммуникативную компетенцию, выражающуюся в способности успешно применять английский язык в иноязычном общении, но и расширить репертуар умений, составляющих интегральную межкультурную плюрилингвальную компетенцию за счёт формирования таких новых компетенций как плюрилингвальная и трёхсторонняя социокультурная. Получены эмпирические результаты, свидетельствующие, что студенты Юго-Восточной Азии, прошедшие обучение по авторской методике, смогли реализовывать межкультурную коммуникацию в иноязычной образовательной среде РФ, научившись маневрировать своей языковой базой, включающей разные языки с опорой на языковой опыт, социокультурные знания и навыки проведения сравнения, анализа, описания явлений разных социокультур.

Определена система принципов обучения с целью формирования межкультурной плюрилингвальной компетенции, включающая общедидактические, методические и частнометодические принципы, отражающие направленность обучения и специфику разработанной методики обучения иностранному языку. Создана методическая модель обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии на начальном этапе, реализующая научные представления о ней как о целостной системе, выступающей в совокупности блоков, раскрывающих её целевые, теоретико-методологические основания, содержательный, процессуальный и результативно-оценочный компоненты.

Расширено понимание этноориентированной концепции в контексте обучения иностранному языку зарубежных студентов в современной образовательной среде российского университета выделением двух компонентов – языкового и этноспецифического, и их содержания. Дополнена концепция плюрилингвизма в иноязычном образовании новым пониманием роли взаимодействия языков, необходимых индивиду для обеспечения его

жизнедеятельности и достижения образовательных целей и их ситуативно-обусловленного функционала.

Проведённый анализ этноспецифических характеристик студентов Юго-Восточной Азии выявил существенные характеристики, влияющие на успешность овладения ими иностранным языком, и позволил обобщить и сформулировать методические рекомендации для преподавателя по их учёту.

Оценка эффективности разработанной методики проводилась с использованием комплекса методов сбора эмпирических данных, количественного и качественно анализа полученных результатов, а также объективных и субъективных форм контроля и обратной связи. Подводя итоги проведённого исследования, можно утверждать, что разработанная этноориентированная методика обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии на начальном этапе доказала свою состоятельность.

Разработанная авторская методика, реализующая этноориентированную модель обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии в условиях российской образовательной среды на плюрилингвальной основе, вносит вклад в развитие теоретических основ, методов и форм обучения иностранному языку с учётом современных реалий поликультурного мира.

Перспективность дальнейшего исследования связана с возможностью разработки аналогичной модели формирования плюрилингвальной межкультурной компетенции в образовательной среде российского университета в смешанном формате, востребованном в настоящее время, или в целях разработки кампусного курса для иностранных студентов. Это потребует дополнительного изучения теоретических основ и имеющихся практик с целью адаптации предложенной методики для иных этнических групп студентов (Южной Азии, Африки, Китая и др.).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. О сокращении студенческих виз в западных странах // Образовательный портал международного образования. – [Б. м.], 2024. – URL: <https://erudera.com/news/australia-canada-uk-tighten-rules-on-international-students-amid-post-covidsurge/#:~:text=Due%20to%20the%20surging%20numbers,policies%2C%20Erudera.com%20reports> (дата обращения 13.06.24.)
2. О плюрилингвизме: хартия. Сайт обсерватории по плюрилингвизму. – Текст: электронный // URL: http://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Charte/charteplurilinguisme_ruv2.13.pdf (дата обращения: 09.08.2019).
3. О приоритетном проекте «Экспорт образования» (№ 1579) // Правительство Российской Федерации. – М., 2023. – URL: <http://government.ru/info/27864/> (дата обращения: 26.07.2023).
4. Отчёт о самообследовании деятельности НИ ТГУ // Национальный исследовательский Томский государственный университет. – Томск, 2022. – URL: https://www.tsu.ru/upload/medialibrary/75c/samoobsledovanie_TSU_2020.pdf (дата обращения: 11.02.2022).
5. Паспорт приоритетного проекта по стратегическому развитию и приоритетным проектам №1253 от 2018 г.: приоритетный проект «Развитие экспортного потенциала российской системы образования». – [Б. м.], 2023. – URL: <http://government.ru/projects/selection/653/28013/> (дата обращения 15.09.2022).
6. Переосмыслим наше будущее: новый общественный договор в области образования ЮНЕСКО // Организация Объединенных Наций по

вопросам образования, науки и культуры. Перевод: ЮНЕСКО. – Париж, 2023. – URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386250> (дата обращения 28.11.23.)

7. Российская Федерация. Законы. О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации: Федеральный закон № 115-ФЗ от 25.07.2002: принят Государственной думой 21 июня 2002 года: одобрен Советом Федерации 10 июля 2002 года. // Консультант-Плюс: справочно-правовая система. – М., 2022. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_37868/ (дата обращения 13.11.2022).

8. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

9. Акопянц, А.М. Интернационализация образования как одна из важнейших тенденций развития высшей школы современной России в эпоху глобализации / А. М. Акопянц // Язык и культура в эпоху интеграции научного знания и профессионализации образования : Материалы III международной научно-практической конференции. В 2-х частях, Пятигорск, 11–12 апреля 2019 года. Том Часть I. – Пятигорск: Пятигорский государственный университет, 2019. – С. 18–28.

10. Алиева, Н.Ф. Индонезийский глагол. Категория переходности / Н. Ф. Алиева. – М.: Наука, 1975. – 144 с.

11. Алиева, Н.Ф. Структурно-типологическое исследование языков Юго-Восточной Азии / Н.Ф. Алиева. – Институт востоковедения РАН. – М.: ИВРАН, 2015. – 168 с.

12. Алмазова, Н.И. Некоторые психолингвистические аспекты профессионального плюрилингвального обучения / Н.И. Алмазова, Л.П. Халяпина, Е.В. Шостак // Дидактика языков и культур: проблемы, поиски, решения. Коллективная монография по материалам междунар. науч.-метод.

симпозиума «Лемпертовские чтения – XX», 11–12 апреля 2018 г. – Пятигорск, 2018. – С. 155–162.

13. Аракин, В.Д. Индонезийские языки. / В.Д. Аракин. – М.: Наука, Главная редакция восточной литературы (Языки народов Азии и Африки), 1965. – 151 с.

14. Арефьев, А.Л. Обучение иностранных граждан в образовательных организациях высшего образования Российской Федерации. Статистический сборник / А.Л. Арефьев. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. – Выпуск 17 (2020). – М.: Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2020. – 180 с.

15. Ариян, М.А. Основы общей методики преподавания иностранных языков: теоретические и практические аспекты: учеб. пособие (в соавторстве) / М.А. Ариян, А.Н. Шамоу. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. – 224 с.

16. Бабушкина, В.В. Психологические аспекты языкового переключения / В. В. Бабушкина // – Наука и общество. – 2015. – № 1 (20). – С. 150–154.

17. Барышников, Н.В. Дидактика многоязычия: теория и факты / Н. В. Барышников, М. А. Бодоньи // – Иностранные языки в школе. – 2008. – № 2. – С. 22–24. – URL: <https://scholar.google.com/citations?user=1gSRyE4AAAAAJ&hl=ru> (дата обращения: 19.03.2021).

18. Барышников, Н.В. Методика обучения второму иностранному языку в школе / Н. В. Барышников. – М.: Просвещение, 2003. – 159 с.

19. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 274 с.

20. Безукладников, К.Э. Лингводидактические компетенции: концепция формирования: монография / К. Э. Безукладников. – Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2012. – 203 с.

21. Бим, И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) : учебное пособие / И. Л. Бим. – М.: ТИТУЛ. – 1997. – 45 с.
22. Бим, И. Л. Подход к проблеме упражнений с позиции иерархии целей и задач. Общая методика обуч. иностр. яз.: Хрестоматия / И. Л. Бим. – М., 1991. – С. 99–111.
23. Большакова, Н.Г. Этноориентированная методика обучения китайских учащихся самостоятельному чтению / Н.Г. Большакова, О.В. Низкошапкина // Полилингвильность и транскультурные практики. 2015. – № 4. – С. 36–41. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etnoorientirovannaya-metodika-obucheniya-kitayskih-uchaschihsya-samostoyatelnomu-chteniyu> (дата обращения: 04.06.2022).
24. Воробьёв, В. В. Лингвокультурология: Монография / В. В. Воробьёв. – М.: Изд-во РУДН, 2008. – 340 с.
25. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – М.: АСТ: Астрель, 2010. – 399 с.
26. Гак, В. Г. О контрастивной лингвистике / В. Г. Гак // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. XXV. Контрастивная лингвистика. – М., 1989 – С. 5–17.
27. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студентов лингвистических ун-тов и фак. иностранных языков высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 3-е изд. – М.: Академия, 2006. – 336 с.
28. Гирц, К. Г. Интерпретация культур / Серия «Культурология. XX век» Пер. с англ. / К. Г. Гирц. – М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004 – 560 с.
29. Глумова, Е. П. Полилингвальная компетенция учителя иностранных языков как основа региональной системы лингвистического образования / Е. П. Глумова, Е. Д. Кораблёва // Вестник Московского государственного

лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. №4 (845). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/polilingvalnaya-kompetentsiya-uchitelya-inostrannyh-yazykov-kak-osnova-regionalnoy-sistemy-lingvisticheskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 08.11.2023).

30. Голубева, Н. А. Сравнение как метазнак // Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции (7–8 апреля 2022 года). Выпуск 6. / Н. А. Голубева // Нижний Новгород: Мининский университет, 2022. С. 35–42. – URL: <http://elibrary.udsu.ru/xmlui/bitstream/handle/123456789/22035/526.pdf?seqseqe=1> (дата обращения: 20.07.2024).

31. Горохов, В.Ф. Культурология: учебник и практикум для академического бакалавриата/ В. Ф. Горохов. 2-е изд., исп. и доп. М.: Юрайт, 2019. – 348 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/438931> (дата обращения: 26.09.2021)

32. Гураль, С.К. Обучение иноязычному дискурсу на основе когнитивно–ориентированных образовательных технологий / С.К. Гураль, О.В. Нагель, И. Г. Темникова, Е.А. Найман // Язык и культура. – 2012. – № 4 (20). – С. 62–71.

33. Гусев, М.Н. Ислам с человеческим лицом: индонезийский вариант / М. Н. Гусев. Институт Ближнего Востока. – М., 2011. – URL: <http://www.iimes.ru/?p=13090> (дата обращения: 17.11.2018).

34. Дмитриева, Е.Н. Лингвистическое образование в контексте исследования феномена межэтнической коммуникации / Е.Н. Дмитриева, О. Г. Оберемко // Язык и культура. – Томск, 2018. №41. С. 241–254. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvisticheskoe-obrazovanie-v-kontekste-issledovaniya-fenomena-mezhetnicheskoj-kommunikatsii> (дата обращения: 22.06.2020).

35. Другов, А.Ю. Индонезия. Страноведение: учеб. пособие. / А.Ю. Другов. – М.: Восточный университет; Ин-т востоковедения РАН, 2005. – 89 с.

36. Ефимова, Л.М. Ислам в Юго-Восточной Азии: XXI век: учеб. пособие. / Л. М. Ефимова. – М.: МГИМО Университет, 2014. – 205 с.
37. Ефременкова, И.И. Цветовая активизация познавательных психических процессов в учебной деятельности курсантов ВМУЗ: Дис. ... канд. психол. наук: 20.02.02 / И.И. Ефременкова. И.И. Петродворец, 2001. – 176 с.
38. Жигалёв, Б.А. Компетентностный подход как методологическая основа оценки качества образования в вузе / Б.А. Жигалёв // Приволжский научный журнал. – 2010. – № 4 (16). – С. 230–234.
39. Зеленина Т.И. Мультилингвальное образование как инновация в филологии / Т. И. Зеленина, Л. М. Малых. // Иностранные языки в высшей школе: Научный журнал. – 2009. – № 4 (11). – С. 5–13. – URL: <http://elibrary.udsu.ru/xmlui/bitstream/handle/123456789/8744/2012125.pdf?sequence=1> (дата обращения: 21.02.2020).
40. Зуров, А.М. Сопоставительный метод в изучении и преподавании иностранных языков / А.М. Зуров // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2012. – № 1 (2). – С. 369–373.
41. Зеленецкий, А.Л. Сравнительная типология основных европейских языков: Учеб. пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. Заведений / А. Л. Зеленецкий. – М.: «Академия», 2004. – 252 с.
42. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М.: Логос, 2004. – 384 с.
43. Зимняя, И.А. Общая культура человека в системе требований государственного образовательного стандарта / И.А. Зимняя, Б. Н. Боденко, Т. А. Кривченко, Н. А. Морозова. – М.: Исследовательский Центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 67 с.
44. Исанский язык // Omniglot : онлайн-энциклопедия языковых систем. – [Б. м.], 2023. – URL: <https://omniglot.com/writing/isan.htm>
45. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – М.: Гнозис, 2004. – 390 с.

46. Ким-Малони, А.А. Преодоление языковой интерференции у студентов из стран Центральной Азии с целью повышения эффективности их культурно-языковой адаптации к условиям обучения и проживания на территории России / А.А. Ким-Малони, А.С. Ксенц // Вестник ТГПУ. – Томск, 2014. №4 (145). С. 129–133.

47. Камянова, Т.Г. Успешный английский. Системный подход к изучению английского языка / Т. Г. Камянова. – М.: Эксмо, 2017. – 480 с.

48. Кирчанов, М.В. Национализм и модернизация в Индонезии в XX веке / М.В. Кирчанов. – Воронеж: «Научная книга», 2009. – 250 с.

49. Китросская, И.И. Некоторые вопросы методики обучения второму иностранному языку в свете психолингвистического анализа явления переноса: Автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. (10732) / И.И. Китросская. – Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. Мориса Тореза. – М., – 1970. – 29 с.

50. Колесников, А.А. Обучение иностранным языкам в свете новых компетентностных реалий / А.А. Колесников // Иностранные языки в школе. – 2019. – № 5. – С. 2–11. – URL: https://www.researchgate.net/publication/334971816_Obucenie_inostrannym_azykam_v_svete_novyh_kompetentnostnyh_relij_Teaching_Foreign_Languages_in_the_Light_of_a_New_Compotence_Reality (дата обращения: 20.06.2023).

51. Коломинский, Я. Л. Об этнокультурных особенностях общения / Я.Л. Коломинский // Современное состояние и перспективы развития психологии общения: материалы научно-практич. конфер. (Гродно, 8–9 окт. 2010) ГрГУ им. Янки Купалы, С. 159–165. – URL: <https://elib.grsu.by/katalog/302664pdf.pdf?d=true> (дата обращения: 26.01.2019).

52. Колкер, Я.М. Как использовать родной язык на разных ступенях изучения иностранного: учеб. пособие / Я.М. Колкер, Е. С. Устинова, И. М. Шеина; Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина. – Рязань, 2007. – 220 с.

53. Крылов, Э.Г. Билингвальное интегративное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе / Э.Г. Крылов. Ижевск, 2018. – 376 с.

54. Кутбиддинова, Р.А. Полиэтническая образовательная среда вуза как объект психолого-педагогического исследования / Р.А. Кутбиддинова, А. А. Еромасова // Вестн. Том. гос. ун-та. 2009. №326. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/polietnicheskaya-obrazovatel'naya-sreda-vuza-kak-obekt-psihologo-pedagogicheskogo-issledovaniya> (дата обращения: 04.06.2022).

55. Ле Дык Тху. Национальная языковая личность в сравнительно-сопоставительном лингвокультурологическом описании: На материале русской и вьетнамской культур: дис. канд.филолог. наук / Ле Дык Тху. – М., 2003. – 426 с. – URL: <https://www.dissercat.com/content/natsionalnaya-yazykovaya-lichnost-v-sravnitelno-sopostavitel'nom-lingvokulturologicheskom-opi/read> (дата обращения: 22.09.2018).

56. Лебедева, Н. М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию / Н. М. Лебедева. – М.: Ключ-С, 1999. – 224 с.

57. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики: учебник для студ. вузов, обуч. по спец. «Психология» / Леонтьев А. А. – 5-е изд., стер. – М.: Смысл, 2008. – 247 с.

58. Леонтьев, А.А. Мыслительные процессы в усвоении иностранного языка / А. А. Леонтьев // Иностранные языки в школе. – 1975. – №5. – С. 72–75.

59. Лингвистические корпуса и сервисы. – [Б. м.], 2021. – URL:<http://web-corpora.net/> (дата обращения: 14.02.2018).

60. Лопарева, Т. А. Многоязычная компетенция как ключевая в обучении нескольким иностранным языкам / Т. А. Лопарева // Вестник ВятГУ. – 2013. №2–3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mnogoyazychnaya-kompetentsiya-kak-klyuchevaya-v-obuchenii-neskolkim-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 17.09.2020).

61. Лукина, А.К. Становление идентичности и толерантности в условиях поликультурного образования: монография / отв. ред. А.К. Лукина. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2015. – 260 с.
62. Лыкова, Н.Н. Плюри-/мультилингвизм и язык науки / Н.Н. Лыкова // Плюрилингвизм и мультилингвизм: проблемы и стратегии развития. – Тюмень, 2012. – С. 7–15. – URL: <https://unipress.pro/catalog.php?pid=181&aid=4010> (дата обращения: 08.03.2020).
63. Малых, Л.М. Введение в мультилингвальное обучение. Принципы сравнения языков / Л. М. Малых, под ред. Т. И. Зелениной. – ФЛИНТА: Наука, 2011. – 108 с.
64. Малых, Л.М. Контрастивные упражнения в системе мультилингвального обучения / Л.М. Малых // Полилингвильность и транскультурные практики. – 2017. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontrastivnye-uprazhneniya-v-sisteme-multilingvalnogo-obucheniya> (дата обращения: 18.09.2020).
65. Мильруд, Р.П. Коммуникативная компетенция: владение языком или готовность к иноязычному общению / Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова // Иностранные языки в школе. – М., 2017. – №7. – С. 2–11.
66. Минобрнауки в 2024 году сохранит уровень квот для иностранных студентов : статья на сайте / Министерство науки и высшего образования РФ – [Б. м.], 2022. – URL: https://www.minobrnauki.gov.ru/colleges_councils/ (дата обращения: 12.03.2022).
67. Миролубов, А.А. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под ред. А. А. Миролубова. – Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.
68. Невмержицкая, Е. В. Этноориентированная методика обучения иностранному языку в системе среднего профессионального образования: дис. ... д-ра пед. наук. / Е. В. Невмержицкая. – М., 2011. – 435 с.

69. Оглоблин, А.К. Некоторые аспекты традиционной социализации детей у яванцев // Этнография детства: традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Южной и Юго-Восточной Азии / А.К. Оглоблин. – М.: Наука, – 1988. – С. 5–38.

70. Обдалова, О. А. Иноязычное образование в XXI веке в контексте социокультурных и педагогических инноваций. / О. А. Обдалова. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2014. – 180 с.

71. Обдалова, О.А. Когнитивно-дискурсивная технология в обучении иноязычной межкультурной коммуникации / О.А. Обдалова // Язык и культура. – Томск, 2018. – № 44. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivno-diskursivnaya-tehnologiya-v-obuchenii-inoazychnoy-mezhkulturnoy-kommunikatsii> (дата обращения 21.12.2019).

72. Обдалова, О.А. Когнитивно-прагматические и лингвостилистические характеристики англоязычного устного научно-академического дискурса / О.А. Обдалова, О.В. Харапудченко // Язык и культура. – Томск, 2019. – № 46. – С. 102–125.

73. Оберемко, О.Г. Диалог культур в обучении иностранному языку студентов лингвистического вуза / О.Г. Оберемко // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета. – 2014. – Вып. 26. – С. 101–114. – URL: https://lunn.ru/sites/default/files/media/upr_N IR/vestnik/26.pdf (дата обращения: 13.04.2020).

74. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.

75. Поршнева, Е.Р. Опыт обучения устному переводу в ситуации межкультурного взаимодействия: ситуативно-контекстный подход / Е.Р. Поршнева, Ю.О. Папилова // Проблемы языкознания и педагогики. Вестник ПНИПУ. – 2018. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-obucheniya-ustnomu-perevodu-v-situatsii-mezhkulturnogo-vzaimodeystviya-situativno-kontekstnyu-podhod> (дата обращения: 22.06.2024).

76. Прохорова, А.А. Методическая система мультилингвального обучения студентов технического вуза: автореф. дис. ... д-ра пед- наук: 13.00.02 / А. А. Прохорова. – Н. Новгород, 2020. – 46 с.

77. Пугачёв, И.А. Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка как иностранного: монография / И. А. Пугачёв. – М.: РУДН, 2011. – 284 с.

78. Рагозина, А. В. Особенности мотивации к речевой деятельности у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона / А.В. Рагозина // Философия и наука в культурах Запада и Востока : сборник статей по материалам II Всероссийской научной конференции с международным участием (6–7 июня 2018 г.). – Томск, 2018. – С. 78–79. – URL: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000653189> (дата обращения: 12.04.2019).

79. Рагозина, А.В. Особенности этноориентированной методики обучения иностранному языку в условиях интернационализации образовательной среды российских университетов / А.В. Рагозина, О.А. Обдалова // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. 72. – Ч. 2. – С. 228–230.

80. Рагозина, А.В. Плюрилингвальное обучение второму иностранному языку студентов из Юго-Восточной Азии / А. В. Рагозина, О.А. Обдалова // Вестн. Том. гос. ун-та. – 2021. – № 465. – С. 164–171.

81. Рагозина, А.В. Сравнительный анализ способов словообразования в русском, английском, индонезийском и вьетнамском языках в целях определения общей языковой базы / А.В. Рагозина, О.А. Обдалова // Языки и культуры: функционально-коммуникативный и лингвопрагматический аспекты : сборник статей по материалам II международной научно-практической конференции, 12-13 мая 2021 года. Нижний Новгород, 2021. С. 202–207.

82. Рагозина, А.В. Учёт этнопсихологических характеристик студентов в процессе обучения их русскому как иностранному (на примере индонезийской

группы) / А.В. Рагозина, О.А. Обдалова // Вестник нижегородского университета им. н. и. Лобачевского. Серия: социальные науки. 2022. №2 (66). С. 183–190.

83. Рагозина, А.В. Этноориентированная методика обучения иностранному языку обучающихся из стран Юго-Восточной Азии на начальном этапе: маг. дис.: 45.04.02 / А.В. Рагозина. – Томск, 2019. – 96 с.

84. Реформатский, А.А. Очерки по фонологии, морфонологии и морфологии / А. А. Реформатский. – М.: Наука, 1979. – 102 с.

85. Сафонова, В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам / В.В. Сафонова. – М.: Высшая школа; Амскорт интернэшнл, 1991. – 311 с.

86. Сафонова, В.В. Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования / В.В. Сафонова // Язык и культура. – Томск, 2014. – №1(25). С. 124–139. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soizuchenie-yazykov-i-kultur-v-zerkale-mirovyh-tendentsiy-razvitiya-sovremennogo-yazykovogo-obrazovaniya> (дата обращения: 10.06.2021).

87. Слесарева, А.А. Глобализация английского языка / А.А. Слесарева // Вестник ВолГУ. Серия 9: Исследования молодых ученых. Вып. 9. – 2017. – С. 48–49. – Текст: электронный // URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/globalizatsiya-angliyskogo-yazyka> (дата обращения: 16.01.2019).

88. Смокотин, В.М. Основные инструменты политики многоязычия и поликультурности в Европе: Общие европейские языковые компетенции и языковой портфель / В.М. Смокотин // Вестник Томского государственного университета. – 2010. – № 337. – С. 72–77.

89. Смокотин, В.М. Болонский процесс и укрепление позиций многоязычия и поликультурности как ведущих принципов европейской языковой политики / В.М. Смокотин // Вестник Томского государственного университета. – 2010. – С. 66–70. – URL: <https://cyberleninka.ru/articl>

e/n/bolonskiy-protsess-i-ukreplenie-pozitsiy-mnogoyazychiya-i-polikulturnosti-kak-veduschih-printsipov-evropeyskoj-yazykovoy-politiki (дата обращения 12.01.2020).

90. Современный толковый словарь // Classes.ru : [информ.-справочный портал]. – URL: <http://classes.ru/> (дата обращения: 04.11.2018).

91. Станюкович, М. В. Индонезийцы и их соседи : Festschrift, Е.В. Ревуненковой и А.К. Оглоблину / под ред. М.В. Станюкович, Т.И. Шаскольской // СПб.: МАЭ РАН, – 2008. – 432 с.; Маклаевский сборник. Вып. 1. – URL: <http://lib.kunstkamera.ru/files/lib/978-5-88431-141-1/978-5-88431-141-1.pdf> (дата обращения: 24.11.2018).

92. Стернин, И.А. Контрастивная лингвистика / И.А. Стернин – М.: Восток-Запад, 2006. – 206 с.

93. Стернин, И.А. Коммуникативное поведение / под ред. И.А. Стернина, В.Б. Кашкина. Вып. Финское коммуникативное поведение. – Воронеж: изд-во «Истоки». – 2004. – 99 с.

94. Стёпин, В.С. Моделирование / В.С. Стёпин, Г.Б. Гутнер. Ф.И. Голдберг. – Гуманитарная энциклопедия: Концепты. – Центр гуманитарных технологий, 2002–2019. – URL: <https://gtmarket.ru/concepts/7025> (дата обращения 22.01.2020)

95. Супрунова, Л.Л. Национально-региональный компонент содержания общего образования в структуре поликультурного образования: Ч. II. / Л. Л. Супрунова, А. Ю. Белогуров // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона. – Ростов-на-Дону: РГПУ, 2000. – 246 с.

96. Сысоев, П.В. Языковое поликультурное образование в XXI веке / П.В. Сысоев // Язык и культура. – 2009. – № 2 (6). – С. 96–110.

97. Сычев, В.Ф. Индонезия и мусульманский мир в международных отношениях XX века. Политологический анализ основных тенденций: дисс. ... д. полит. н./ В. Ф. Сычев. – М., 2005. – 417 с.

98. Тарева, Е. Г. Эволюция лингводидактики: от классического к постнеклассическому измерению // Магия ИННО: новое в исследовании языка и

методике его преподавания: Материалы Второй научно-практической конференции // ред. коллегия: Е. Б. Ястребова, Е. А. Лукьянченко, отв. ред.: Д. А. Крячков, Е. Г. Тарева. – Москва, 2015. – С. 239–244.

99. Теселкин, А.С. Индонезийский язык: учеб. пособие / под ред. А.С. Теселкина. – М.: Восточный университет, 2003. – 149 с.

100. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М: Слово, 2000. – 146 с.

101. Тимирбаева, Г.Р. Полилингвизм как средство подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации в полилингвальном обществе / Г.Р. Тимирбаева // Вестник Казанского технологического университета. – Казань. – 2007. – № 3–4. – С. 268–272.

102. Ткаченко, Н. В. Сравнительный анализ ценностных ориентаций российских и индонезийских подростков в контексте развития поликультурного образования / Н. В. Ткаченко // Актуальные проблемы психологического знания. Теоретические и практические проблемы психологии № 4 (37). – М. – 2015. // – URL: https://mpsu.ru/files/pub/journals/actual_prob1_n1_15site.pdf (дата обращения: 16.08.2018).

103. Устинова, Т.В. Обучение иностранному языку с точки зрения плюрилингвального подхода / Т.В. Устинова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – №10 (102). – С. 159–162. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-inostrannomu-yazyku-s-tochki-zreniya-plyurilingvalnogo-podhoda> (дата обращения: 03.10.2024).

104. Филлипсон, Р. Введение в концепцию языкового империализма. Перевод авторского текста Р. Филлипсона / Е.В. Шелестюк // Вестник Челябинского государственного университета. – 2021. – № 4 (450). Филологические науки. – Вып. 124. – С. 143–151.

105. Халяпина, Л.П. Методическая система формирования поликультурной языковой личности: монография / Л.П. Халяпина. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2006. – 225 с.

106. Халяпина, Л.П. Плюрилингвальный и транслингвальный подходы как новые тенденции в теории интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам студентов технических вузов / Л.П. Халяпина, Е.В. Шостак // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – № 2. – 2019. – С. 119–127.

107. Хуторской, А.В. Методологические основания применения компетентностного подход к проектированию образования / А.В. Хуторской // Высшее образование в России. – 2017. – №12. – С. 85–91 – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-osnovaniya-primeneniya-kompetentnostnogo-podhod-k-proektirovaniyu-obrazovaniya> (дата обращения: 30.11.2020).

108. Чикнаверова, К.Г. Интерпретация и коррекция ошибок в речи, изучающих иностранный язык / К.Г. Чикнаверова // Обзор зарубежных исследований. Казанский педагогический журнал. – 2018. – №3 (128). – С. 129–134. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interpretatsiya-i-korreksiya-oshibok-v-rechi-izuchayuschih-inostrannyy-yazyk-obzor-zarubezhnyh-issledovaniy> (дата обращения: 20.07.2024).

109. Шевченко, Т.Д. Когнитивно-коммуникативная методика обучения чтению иноязычных текстов: английский язык, лингвистический вуз: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / Т. Д. Шевченко. – Пятигорск, 2002. – 243 с.

110. Широкова, А.В. Сопоставительная типология разноструктурных языков (фонетика, морфология) / Широкова А.В. – М.: Добросвет, 2000. – 200 с.

111. Шостак, Е.В. Полилингвальное или мультилингвальное / Е.В. Шостак // Технологии психолого-педагогической работы в современных условиях. сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. – Уфа: Общество с ограниченной ответственностью «Агентство международных исследований», 2017. – С. 113–117.

112. Шостак, Е.В. Концепция плюрилингвизма в лингводидактике и обоснование термина «плюрилингвальное обучение» / Е.В. Шостак // Научно-

технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки, 2018. – Т. 9, – № 2. – С. 71–85.

113. Щерба, Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – Л.: Наука, 1974. С. 265–304.

114. Щукин, А. Н. Методика преподавания иностранных языков: учебник / А. Н. Щукин, Г. М. Фролова. – Москва: Академия, 2015. – 287 с.

115. Яроцкая, Л.В. От интернационализации к постинтернационализации образования : диалектика смыслов / Л.В. Яроцкая, К. А. Фролова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2023. – №2 (847). – С. 94–98.

116. Bradley, D. Minority language learning in mainland Southeast Asia / D. Bradley // The Routledge International Handbook of Language Education Policy in Asia. Ed. Andy Kirkpatrick, Anthony J. Liddicoat. – 2019. – P. 14–27.

117. Cagan, E. Individualism, collectivism, and radical educational reform / E. Cagan // Harvard Educational Review. – 1978. – 48 (2). – P. 227–266. – URL: <https://meridian.allenpress.com/her/article-abstract/48/2/227/3109> 1/Individualism-Collectivism-and-RadicalEducational?redirectedFrom=fulltext

118. Canagarajah, S. Multilingualism and Education in South Asia : Resolving Policy. Practice Dilemmas / S. Canagarajah, H. Ashraf // Annual Review of Applied Linguistics. – 2013; P. 258–285.

119. CEFR descriptors : framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. – 2018. – URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (дата обращения: 22.11.2020).

120. Claire, T. A positively plurilingual world: promoting mother tongue education. / Thomas Claire // State of the World’s Minorities and Indigenous Peoples. – 2009. – URL: <https://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CEDAW/WomensRightEducation/MinorityRightsGroupInternationalAnnexII.pdf> (дата обращения 21.01.2020).

121. Deli, N. Plurilingual societies with migrant languages in Karimunjava, Indonesia / Nirmala Deli, Catur Kepirianto // *Culturalistics Journal of Cultural Literary and Linguistic Studies* – 1 (1). – 2017. – URL: <http://www.iaeme.com/IJCIET/issues.asp?JType=IJCIET&VType=10&IType=02> (дата обращения: 16.01.2020).
122. Emmons, K. Bilingual teaching heads to the front of the class in Vietnam / K. Emmons. – [Б. м.]. – URL: https://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CEDAW/WomensRightEducation/MinorityRightsGroupInternational_AnnexII.pdf (дата обращения: 14.03.2020).
123. English Proficiency Index (EF) / База данных. – [Б. м.]. – 2023. – URL: <https://www.ef.com/wwen/epi/>
124. Fried, V. Comparative linguistic analysis in language teaching. In modern language teaching / V. Fried, Ed.: H. Jalling. – London : Oxford University Press. – 2018. – P. 84–87.
125. Jacobson, M.J. Education as a complex system: conceptual and methodological implications. / M.J. Jacobson, J.A. Levin, M. Kapur // *Educational Researcher*. – 2019. – 48 (2) – P. 112–119.
126. Garcia, O. Translanguaging : language, bilingualism and education / O. Garcia, L. Wei // New York: Palgrave. Macmillan, 2014. – 175 p.
127. Hall, E. T. Beyond culture / E. T. Hall. – Toronto: Anchor Books. – 1976. – 320 p.
128. Hall, S.J. Plurilingual positioning and its effectiveness in classroom Interaction and Teacher Education / S.J. Hall. – URL: <https://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/aila.22.02can> (дата обращения 20.04.2020).
129. Hofstede, G. Culture’s consequences: comparing values, behaviours, institutions, and organizations across nations / G. Hofstede. –Thousand Oaks, CA: Sage Publications. –2001. – URL: http://www.mindtools.com/pages/article/newLDR_66.htm (дата обращения: 07.09.2021).

130. Kecskes, I. Common ground in first language and intercultural interaction / Istvan Kecskes. – 2023. – URL: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110766752/epub?licenseType=restricted> (дата обращения: 10.09.2024).

131. Khubchandani, L.M. Language plurality of South Asia: A search for alternate models in knowledge construction / L.M. Khubchandani. – URL: <https://www.degruyter.com/view/j/applirev.2012.3.issue-2/applirev-2012-0015/applirev-2012-0015.xml> (дата обращения: 08.02.2020).

132. Kirkpatrick, A. The Routledge international handbook of language education policy in Asia / Ed.: A. Kirkpatrick, A.J. Liddicoat. – 2019, New York, Routledge. – URL: <https://www.routledge.com/The-Routledge-International-Handbook-of-Language-Education-Policy-in-Asia/Kirkpatrick-Liddicoat/p/book/9781032338460>

133. Lightbown, P. How languages are learned / Patsy M. Lightbown, Nina Spada. – Oxford university press. – UK. 4th edition. – 2017. – 256 p.

134. Ma, Fu. Trilingualism and medium of instruction models in minority Schools in Qinghai Province, China / Fu Ma, eds.: I. Liyanage and T. Walker // Multilingual Education Yearbook 2019. – Switzerland: Springer Nature. – 2019. – P. 137–150

135. North, B. Plurilingual mediation in the classroom : Examples from Practice / B. North // The Routledge Handbook of Plurilingual Language Education. Part 3. The Plurilingual Individual: Cognition and Socialization. NY.: Routledge. 2022 – P. 319.

136. Obdalova, O. A. Cross-cultural component in non-linguistics EFL students teaching / Olga A. Obdalova, Elena V. Gulbunskaya // Procedia Social and Behavioral Sciences. – 2015. – P. 53–61. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815046613> (дата обращения: 23.08.2021).

137. Obdalova, O. A. The linguistic code as basis for common ground building in English as a foreign language / Olga A. Obdalova, L. Munakova, A. V. Soboleva. //

Common Ground in First Language and Intercultural Interaction. – 2023. – P. 219–236.

138. Oluwakemi, O. Colour in learning : its effect on the retention rate of graduate students / Olurinola Oluwakemi, Tayo Omoniyi // Journal of Education and Practice, 2015. – V6 – №14 – P.1–5. – URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1080132>

139. Othman, N. Differences in entrepreneurial determination between Malaysian and Indonesian students / Norasmah Othman, Radin Siti Rahman // International Journal of Management and Applied Science. – Volume-3, Issue-1. – 2017. – URL: <https://drive.google.com/drive/folders/1xvbipCNXccIxxkIOzwuSYfwhLlxKaEp03> (дата обращения: 20.08.2021).

140. Oxenden, C. New English File. Pre-intermediate / C. Oxenden, C. Latham-Koenig. – Oxford University Press, 2006 – 80 p.

141. Pew Research Centre // Статистические данные по мировым религиям : The Global Religious Landscape. – [Б. м.], 2024. – URL: <https://www.pewforum.org/2012/12/18/global-religious-landscape-exec/> (дата обращения: 10.02.2022).

142. Ragozina, A.V. Comparative analysis of the main characteristics of “the language triad” in ethnooriented teaching / A.V. Ragozina, O.A. Obdalova // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. 72. – Ч. 2. – С. 230–234.

143. Riehl, C. M. Neuroscience and plurilingual education : trends for a research agenda / C. M. Riehl // The Routledge Handbook of Plurilingual Language Education. Part 3. The Plurilingual Individual: cognition and socialization. NY.: Routledge. 2022 – P. 175– 191

144. Sihombing, T. Cultural content of an English textbook in Indonesia: text analysis and teachers’ attitudes / T. H. J. Sihombing, & M. X. Nguyen. – 2022. – P. 12–25. – URL: <https://doi.org/10.1080/13488678.2022.2132131> (дата обращения: 13.06.2021).

145. Smith, D. The predictive relationship between cultural identity, value orientation, the cross-cultural student's academic motivation in the international school setting / D. Smith // Liberty University. ProQuest Dissertations & Theses Global. – 2015. – 174 p.

146. Subekti, A. Indonesian university students' visual learning style: learners' and teachers' perspectives / Masela Maximeliana, Subekti Adaninggar Septi. – URL: <https://drive.google.com/drive/folders/1xvbipCNXccIxklOzwuSYfwhLlxKaEp03> (дата обращения: 03.09.2021).

147. Sutantoputri, N. W. Attribution and Motivation: A Cultural Study among Indonesian University Students / N. W. Sutantoputri, Helen M. G. Watt. – URL: <https://drive.google.com/drive/folders/1xvbipCNXccIxklOzwuSYfwhLlxKaEp03> (дата обращения: 17.12.2021).

148. Tremblay, Ch. Du multilinguisme au plurilinguisme / Ch. Tremblay. – URL: https://www.observatoireplurilinguisme.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=3581:ot-multilingvizma-kpljurilingvizmuctremblay&catid=88888952&Itemid=88888986&lang=fr (дата обращения: 5.04.2018).

149. Ushakova, T.N. Inner speech and second language acquisition: an experimental-theoretical approach. Vygotskian Approaches to Second Language Research, Hillsdale. – 1994. – 208 p.

150. Wikipedia : free encyclopedia // – [Б. м.], 2024. – URL: <https://en.wikipedia.org/wiki/Indonesia>

151. Walker, A. T. Media of instruction in Indonesia: implications for bi/multilingual education / A. T. Walker, I. Liyanage, S. Hidayati, S. Madya // – Deakin University. – 2019. – URL: https://dro.deakin.edu.au/articles/chapter/Media_of_instruction_in_Indonesia_implications_for_bi_multilingual_education/20744644 (дата обращения: 10.02.2020).

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Survey: What socio-cultural topics are you interested in in a foreign language course?

1). What countries' socio-culture would you like to study in the English course?

- England
- USA
- Australia
- Philippines
- Indonesia
- Russia
- various countries in Europe and Asia
- all of the above
- none

2). What topics are you most interested in? Give a score from 10 to 1, where 10 is the most interesting, 1 is the least interesting.

<input type="checkbox"/> education	<input type="checkbox"/> religion
<input type="checkbox"/> leisure	<input type="checkbox"/> politics
<input type="checkbox"/> culture	<input type="checkbox"/> history
<input type="checkbox"/> science	<input type="checkbox"/> ecology
<input type="checkbox"/> sports	<input type="checkbox"/> modern world
<input type="checkbox"/> travel	<input type="checkbox"/> other _____

3) In Indonesia, in a foreign language course, which of the listed topics did you study (put +), and which did not (put -):

<input type="checkbox"/> education	<input type="checkbox"/> religion
<input type="checkbox"/> leisure	<input type="checkbox"/> politics
<input type="checkbox"/> culture	<input type="checkbox"/> history
<input type="checkbox"/> science	<input type="checkbox"/> ecology
<input type="checkbox"/> sports	<input type="checkbox"/> modern world
<input type="checkbox"/> travel	_____

Рис. 27. Опрос-анкета студентов Юго-Восточной Азии о темах, которые им интересно изучать в курсе «Английский язык»

Таблица 8

Процентное соотношение количества ответов студентов на второй вопрос анкеты

topic	education	leisure	culture	science	travel	sports	history	politics	religion	ecology
%	12%	6%	19%	4%	16%	3%	7%	15%	10%	8%

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

The Comparative Method in Learning a Foreign Language at the beginning level

B *I* U ↻ ✕

Dear student! We are a group of researchers from the National Research Tomsk State University. We study the application of the comparative method in Foreign Language Teaching. Please notice that these questions are about time when you just started to learn a new language.

Please answer some questions about your experience in learning first or second foreign language. The survey will take 5-7 minutes. Thank you!

1. Do you use your first (native) or second language while studying a foreign language at the beginning level? Choose more than 1 option if needed.

Sometimes I do, to make sure I understand everything right

Yes, for new words translation and keeping some notes

Yes, but only after I tried my best to ask/say anything in the target language

Yes, but only to ask an additional question or ask my teacher to explain a new topic in English

No, I try not to use my first language while learning a new language from the beginning

2. Estimate the importance of the fact that your teacher knows English and/or your first (native) language (if different than English).

not important at all 1 2 3 4 5 very important

3. How important it is that the teacher can grammatically compare any linguistic phenomenon in the target language with your first (native) language?

not important at all 1 2 3 4 5 very important

⋮

4. While learning a new foreign language, have you ever noticed the negative influence of your native language on the target language? Choose more than 1 option if needed.

No or never notice

Yes, mostly in pronunciation (pronounce the sound as I pronounce it in my native language)

Yes, mostly in grammar (for example: case 2 'there is no cat' - 'нет кошка' instead of 'нет кошки', or 'I go...

Yes, mostly in syntax (I build phrases or sentences the way I do it in my language)

5. Would you like to see the translation into English \ your language of some fragments in the lesson? (assignments, vocabulary, etc.)

Yes

No

⋮

6. If yes, in what form would you like to see the translation in English? Choose more than 1 option if needed.

Checkboxes ▼

<input type="checkbox"/> Task instructions	✕
<input type="checkbox"/> New vocabulary translation	✕
<input type="checkbox"/> Translation or commentary in English to the new grammar	✕

Рисунок 28 – Онлайн-анкета (Google forms) для выяснения значимости английского языка при изучении второго иностранного языка
<https://docs.google.com/forms/d/1wK1Ip6cBAWtVB9-oj5plfjxd5UdCYcdFoQQ6A9SrbHU/edit#responses>

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Таблица 9

Уровни оценивания входного и итогового тестирований по ИЯ2

Объект тестирования	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень
Грамматика, лексика	81–110 б.	66–80 б.	менее 66 б.
Чтение	135–180 б.	100–135 б.	менее 100 б.
Аудирование	135–180 б.	100–135 б.	менее 100 б.
Письмо	60–80 б.	50–60	менее 50 б.
Говорение	135–180 б.	100–135 б.	менее 100 б.

Таблица 10

Фрагмент официального описания уровней владения иноязычной коммуникативной компетенцией для ИЯ1 (английского)

/ CEFR Descriptors (2020) the Council of Europe

B1	Can follow in outline straightforward short talks on familiar topics, provided these are delivered in clearly articulated standard language or a familiar variety.
B1	Can follow a straightforward conference presentation or demonstration with visual support (e.g. slides, handouts) on a topic or product within their field, understanding explanations given.
B1	Can understand the main points of what is said in a straightforward monologue (e.g. a guided tour), provided the delivery is clear and relatively slow.
A2+	Can follow the general outline of a demonstration or presentation on a familiar or predictable topic, where the message is expressed slowly and clearly in simple language and there is visual support (e.g. slides, handouts).
A2	Can follow a very simple, well-structured presentation or demonstration, provided it is illustrated with slides, concrete examples or diagrams, it is delivered slowly and clearly with repetition, and the topic is familiar.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Таблица 11

Уровни Критерии оценивания презентации, проверяющей степень сформированности плюрилингвальной компетенции (ПЛК)

Плюрилингвальная презентация на выбранную тему.			
Студент:			
Тема:			
		(оценка/балл)	
1) Правила коммуникативного оформления иноязычной речи в плюрилингвальной среде	текст читаемый, с верной организацией по абзацам, соответствующим выбранной теме; владеет правилами представления материала, обращения к слушающим	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	неверное оформление речи при обращении и представлении презентации
2) Анализ языкового явления, лексико-грамматической или синтаксической темы	умеет находить искомое/заданное языковое явление, правильно его идентифицировать и анализировать в ИЯ1, ИЯ2, РЯ	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	неверно найденное явление или не верное объяснение и сравнение в ИЯ1, ИЯ2, РЯ
3) Владение иностранными языками на разных уровнях	умеет переключаться на другой язык в ситуациях, когда неизвестно слово слушающим на изучаемом языке, но известно на другом языке (пассивная или новая лексика)	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	не возможность осуществлять коммуникацию с использованием триады языков или неверная аналогия
4) Умение применять лингвистический опыт в изучении новых языковых явлений и языков	знает основной теории языков (основных ГК), умеет анализировать их с точки зрения закономерностей в языке; знание приёмов заучивания, проведения аналогий при изучении ИЯ; навык работы со словарём	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	отсутствуют базовые знания о языке как о целостной системе, не умение определять и анализировать ГК в тексте, работать со словарём, не владеть техниками заучивания, ведения конспекта и т. д.
Общая оценка/балл: 23:4 = 5.75 (общий знаменатель) = 57.5%			
Оценка, выраженная в процентах: 1 балл – 10 %, 10 баллов – 100 %			

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Таблица 12

Критерии оценки ТСК

З-У-М	Сравнительные умения (проведение сравнения, анализа, описания социокультурных явлений, ассоциативно связанных друг с другом)	Страноведческие знания (знание основных маркеров культуры стран изучаемых языков и родной культуры и умение корректно их применить)	Когнитивные умения и навыки (обосновать своеобразие, уникальность своей родной и изучаемых социокультур, умение отличать и опровергать стереотипные представления о культуре)
Англоязычные страны			
Индонезия			
Россия			

Количество баллов за задания:

6 послетекстовых заданий, каждое 3 б. =18

4 письменных послетекстовых заданий, каждое 5 б. =20

Письмо на сравнение социокультур трёх стран = 32 б.

Говорение – 30 б.

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Фрагмент занятия на социокультурную тематику (и повторение грамматических тем «Past Simple Tense» и «Present Continuous Tense»)



1. Answer the questions / **Jawablah pertanyaan** / Ответьте на вопросы:

Do you know who is in this painting?

What is his name?

When was he born?

Where did he study?

Where did he live and work?

What did he like?

2. Read the text and then retell it in English based on the questions above (translate the text orally) / **Bacalah teks tersebut kemudian ceritakan kembali berdasarkan pertanyaan di atas** / Прочитайте текст и затем перескажите его по-английски, опираясь на вопросы выше.

Художник Раден Салех (Raden Saleh) – великий художник, пионер индонезийской живописи XIX века.

Раден Салех **родился** в 1811 году в Семаранге, в Центральной Яве (в Ост-Индии). Его явано-арабская семья **была** богатой и уважаемой.

Он **учился** в Нидерландах, где **брал** уроки у европейских художников. Несмотря на европейский стиль его картин, Раден Салех **любил** писать картины на яванские темы.

Когда Раден Салех **жил** в Европе, он много **путешествовал** по городам Европы и Алжира. Там он также **учился** работать в разных жанрах. Так, однажды в Гааге он часто **смотрел** на льва в цирке и **рисовал** его во время дрессировки. Позднее Салех **стал** одним из немногих художников-анималистов того времени.

Художник **любил** писать реальные вещи, места, события. Например, он **написал** картину «Вид на гору Мегамендунг» («Een Gezicht op de Megamendong in de Preanger») в регионе Западной Явы, в районе Прианган.

Он получил много наград за свои работы. В последние годы жизни Раден Салех **работал** куратором колониальной коллекции живописи, **писал** портреты известных яванцев и местные пейзажи. Художник **умер** в 1880 году.

3. Listen to the text about I.I. Shishkin and write the verbs in the past tense / **Dengarkan teks tentang I.I. Shishkin dan tuliskan kata kerjanya dalam bentuk lampau** / Слушайте текст об И. И. Шишкине и пишите глаголы в прошедшем времени:



Ivan Ivanovich Shishkin is a great Russian artist, professor at the Imperial Academy of Arts. He _____ in 1832. His father _____ a merchant. For several years, I. I. Shishkin _____ in Moscow, and then in St. Petersburg.

He _____ a realist artist: _____ small details - leaves, bark, tree branches as they are. Already at the beginning of his career, he _____ three awards.

From 1861 to 1866, the artist _____ in Europe, he also _____ and _____ works by European colleagues. Then I. I. Shishkin _____ a lot in Russia, _____ landscapes. He very _____ Russian especially pine. For his work "Forest Wilderness" he _____ the title of professor from the Academy of Arts. The artist _____ in 1898.



where
forest,
Arts.

In Russia, every person knows the paintings of Ivan Shishkin, especially people in Russia love his painting «Morning in a Pine Forest», where the artist _____ three little bears and their mother. This painting can even now be seen on a chocolate candy from the «Red October» factory. Have you seen it?

4. Look at these three paintings - which one do you think is «View of Mount Megamen-dung» by Raden Saleh, «Forest Landscape with a Resting Peasant» by Thomas Gainsborough, and which one is «Pine Forest» by Ivan Shishkin? Why? / Посмотрите на три картины – как вы думаете, какая их них «Вид на гору Мегамедунг» Радена Салеха, «Лесной пейзаж с отдыхающим крестьянином» Томаса Гейнсборо, а какая Ивана Шишкина «Сосновый бор»? / Lihatlah ketiga lukisan ini - menurut Anda yang manakah «Pemandangan Gunung Megamen-dung» karya Raden Saleh, «Pemandangan Hutan dengan Petani yang Beristirahat» karya Thomas Gainsborough, dan yang manakah «Hutan Pinus» karya Ivan Shishkin?



5. Why do you think so? How are these paintings similar and how are they different? / Mengapa menurut Anda demikian? Apa kemiripan lukisan-lukisan ini dan apa perbedaannya? / Почему вы так думаете? Чем похожи эти картины, а чем отличаются?

Рис. 29. Фрагмент занятия на социокультурную тематику (источники иллюстраций: <https://www.nationalgallery.org.uk/artists/thomas-gainsborough>; https://en.wikipedia.org/wiki/Raden_Saleh; https://rusmuseumvrm.ru/data/mediateka/ivan_shishkin/index.php)