

## **ОТЗЫВ**

**официального оппонента о диссертации Рагозиной Алёны Владимировны на тему «Этноориентированная методика обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии на начальном этапе», представленной на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки (высшее образование))**  
**(педагогические науки)**

Выполненная в русле современной лингводидактики работа А.В. Рагозиной рассматривает важную проблему обучения иностранным языкам зарубежных студентов в условиях поликультурной и мультилингвальной образовательной среды современного вуза. Несмотря на то, что проблема исследования этноориентированного подхода достаточно популярна в методике обучения РКИ, она актуальна для обучения иностранным языкам в целом.

**Актуальность** диссертации обусловлена потребностями сегодняшнего дня в обучении иностранным языкам студентов из Юго-Восточной Азии, количество которых возрастает в условиях всё расширяющихся международных контактов России со странами данного региона. В связи с ростом популярности российских вузов для иностранных студентов требуется разработка и реализация многоязычных образовательных программ, учитывающих языковые, социокультурные и этноспецифические характеристики данного контингента обучающихся, которые определяют успешность овладения ими иностранным языком.

Вопросы, касающиеся этноспецифических особенностей обучаемых в иноязычном образовании, рассматриваются в работах современных учёных с учётом всё возрастающей роли многоязычия, прежде всего, как отражения современных реалий общества и образования.

Содержание понятия «этноориентированная методика обучения иностранным языкам», которое является центральным в диссертации А.В. Рагозиной, ранее рассматривалось в работах по проблемам этнолингводидактики, о которой в 90-х годах заявил профессор Н.В. Барышников («Этнолингводидактика в системе методического знания», 1998). Цитата: «Этнолингводидактика как научная отрасль методики обучения иностранным языкам исследует проблемы формирования у обучающихся иноязычных компетенций в многоязычной образовательной среде и обучения иностранным языкам многоязычных обучающихся. Ключевым понятием этнолингводидактики является этнос. Определяющим критерием принадлежности к этносу является язык, который индивид осваивает в

процессе общения в семье и окружающей его социокультурной среде. Существенным в этнолингводидактике является исследование роли родного языка при обучении иностранным языком». Перспективность исследований в данном направлении, заявленном в 90-е годы, не теряет своей актуальности и сегодня, когда вопросы мультилингвальности и поликультурности в обучении иностранным языкам с учётом этноспецифических особенностей всё новых категорий иностранных обучающихся только возрастают.

Логичным представляется обращение автора к обучению студентов Юго-Восточной Азии таких стран, как Лаос, Вьетнам и Индонезия, количество которых преобладает в Сибирских университетах Российской Федерации, а научно-обоснованная методика обучения их иностранному языку на начальном этапе в Российской образовательной среде отсутствует.

Вместе с тем, автору удалось найти такое теоретическое обоснование для повышения эффективности обучения данной категории студентов, как интеграцию таких двух научных концепций, как направленность на поддержание и дальнейшее развитие этнокультурной самоидентификации студентов с опорой на одновременный учёт языкового разнообразия обучающихся.

В дополнение можно сказать и о важности обращения автора к проблеме формирования межкультурной плюрилингвальной компетенции как результату этноориентированного обучения. Несмотря на то, что в целом проблема формирования мультилингвальной или многоязычной компетенции рассматривалась в ряде работ (А.А Прохорова, Е.В. Шостак и др.), прежде она не была соотнесена с предложенными автором понятием «плюрилингвальная» в соединении с «межкультурная», которые, с одной стороны, вызывают вопрос «Почему именно плюрилингвальная» и почему в формируемой компетенции не отражено содержание понятия «этнокультурная», а, с другой стороны» позволяет автору не только доказать важность заявленной концепции, но и методически грамотно разработать и сформировать соответствующие компоненты в структуре обозначенной компетенции.

Таким образом, постановка задачи по разработке этноориентированной методики обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии, отвечает требованиям современной ситуации и современного языкового образования и определяет *актуальность диссертации* А. В. Рагозиной.

*Научная новизна диссертации* А. В. Рагозиной заключается, с нашей точки зрения, прежде всего в расширении и конкретизации этноориентированного подхода к обучению иностранным языкам с опорой на языковые, этноспецифические особенности, межкультурную направленность обучения языку, осознанность культурной идентичности обучающихся, нормы межличностного взаимодействия и поликультурность среды.

Значимым и перспективным в контексте рассматриваемой теории представляется дополненная автором концепция плюрилингвизма в иноязычном образовании новым пониманием роли взаимодействия языков, необходимых индивиду для обеспечения его жизнедеятельности и достижения

образовательных целей с учётом 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). Данное обоснование роли (или функции) каждого из задействованных в учебном процессе языков представляется особенно важным в современной теории мультилингвального образования.

*Теоретическое значение диссертации* А.В. Рагозиной нам видится в следующем:

1. Автором сделана попытка расширить и дополнить терминологический аппарат, используемый в теории обучения иностранным языкам, в частности в авторской трактовке конкретизировано понятие «межкультурная плюрилингвальная компетенция» и сформулированы собственные компоненты, входящие в структуру данной компетенции: иноязычная коммуникативная, плюрилингвальная, трёхсторонняя социокультурная компетенции.
2. Разработана 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.
3. Выделен 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 плюрилингвальной среды.
4. Разработан комплекс специальных упражнений и средств обучения иностранному языку с учётом языковых, этноспецифических особенностей обучающихся и опоры на плюрилингвальную основу.

*Практическая ценность диссертации* определяется разработанной системой учебно-методических материалов (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.

Выдвинутая автором гипотеза об эффективном пути организации процесса обучения, направленного на реализацию методики этноориентированного обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии в целом получила теоретическое обоснование и была подтверждена в ходе экспериментального обучения.

Выделим ряд положений диссертации А.В. Рагозиной, которые, с нашей точки зрения, представляют особый интерес для развития теории и методики обучения иностранным языкам на современном этапе.

Прежде всего, это *этноориентированный подход*, сущность которого автор рассматривает с учётом важных этнопсихологических и социокультурных особенностей студентов и направленности на осознание ценности и развития своей культурной идентичности наряду с постижением социокультуры страны изучаемого языка и страны проживания и обучения. Так, например, автор детально анализирует этноспецифические характеристики студентов из Индонезии, что в последующем будет использовано в процессе обучения. Анализируются такие характеристики, как: коммуникативное поведение, отношение к атрибуции и мотивация, принадлежность к высококонтекстной культуре, высокий индекс дистанции власти и т.д. На основании проведенного анализа автором систематизированы этноспецифические характеристики индонезийских студентов, а также сформулированы рекомендации, которые следует учитывать при обучении иностранному языку данной категории студентов.

Для реализации этноориентированного подхода в обучении автор предлагает и *детально описанную сравнительную характеристику языковых явлений* с учётом плюрилингвальной основы реализуемой методики, сравнению подвергаются фонологические, морфологические (словообразовательные) и грамматические особенности трёх контактирующих языков. При этом общая языковая база в рассматриваемой 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). При этом автором делается важное умозаключение о том, что, все языки должны соизучаться и взаимодействовать для того, чтобы языковая база функционировала в сознании студентов как скоординированная языковая система в целях лучшего понимания языковых явлений. В данном случае заслуживают внимания и важные с методической точки зрения специальные *сопроводительные комментарии на трёх языках, разработанные автором* с целью минимизации ошибочного понимания языкового явления и проявления отрицательной языковой интерференции.

Заслуживает внимания и разработанная автором этноориентированная модель обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии на плюрилингвальной основе, в которой хотелось бы выделить такие блоки, как *методологический и содержательный*. В методологическом особую внимание заслуживают: этноориентированный, коммуникативный, плюрилингвальный, межкультурный, социокультурный подходы в обучении. Каждый из подходов аргументирован с точки зрения их значимости для разрабатываемой методики

обучения. Интерес, с нашей точки зрения, представляет выделяемая автором обобщенная *классификация принципов* организации обучения иностранным языкам, среди которых хотелось бы обозначить специфические частные принципы, в большей степени отражающие основные идеи учебного процесса: принцип учёта языковой базы обучающегося, принцип использования сравнительного анализа явлений языковой триады (ИЯ1, ИЯ2, РЯ), принцип учёта этноспецифических особенностей обучающихся. Каждый из предложенных автором принципов для организации собственной методики обучения содержит обстоятельную и хорошо структурированную систему аргументации и не вызывает вопросов.

В содержательный блок включены базовые составляющие целевой компетенции, тематическое содержание обучения и визуализация формируемой плюрилингвальной среды. Целевая *«межкультурная плюрилингвальная компетенция»*, 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, занимает одно из ключевых положений в разработанной автором методике и именно на основе измерения уровня сформированности её компонентов в условиях экспериментального обучения в заключении работы делается вывод об эффективности разработанной методики. Среди компонентов данной компетенции рассмотрены следующие: 1) *иноязычная коммуникативная компетенция* (ИЯ1 – английский); 2) *плюрилингвальная компетенция*, формирующаяся с опорой на использование языковой триады (ИЯ1, ИЯ2, РЯ), смену функционала языков и ситуативно-обусловленной роли каждого их языков; 3) *трёхсторонняя социокультурная компетенция*, подразумевающая способность устанавливать диалог культур с помощью сравнения и соизучения социокультурных реалий разных культур (стран изучаемого языка, страны обучения и проживания и родной страны), осознавая собственную культурную идентичность.

В контексте дальнейшего развития научной концепции диссертации особого внимания заслуживает позиция А.В. Рагозиной об использовании предложенного ею метода обучения, названного *плюрилингвальный кооперативный метод*, который представляет собой метод активного взаимодействия всех субъектов учебного процесса в условиях формируемой плюрилингвальной среды с учётом смены функционала триады языков. При этом автором обозначена такая категория, как «ситуативно-обусловленная роль каждого из трёх языков», которая 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. При этом

нельзя не согласиться с автором, что «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 на триаду языков с закреплённой ролью каждого из них». В принципе, эта идея в теории мультилингвизма и многоязычного обучения не нова (например, она описана в работах Ларисы Аронин, Е.В. Шостак), но практическая реализация в условиях сочетания конкретных языков является новым самостоятельно разработанным достижением автора диссертации.

Подчеркнем, что в диссертации А. В. Рагозиной затронут целый ряд вопросов, которые на современном уровне развития теории и методики обучения иностранным языкам можно рассматривать как объекты перспективного исследования, что позитивно характеризует диссертацию в научном плане. Все разработанные автором материалы представляются значимыми, необыкновенно важными, тщательно разработанными с методической точки зрения. Решение основных задач исследования обеспечивает научную новизну, теоретическую значимость и практическую ценность диссертации и достоверность полученных результатов.

Вместе с тем, как всякое инновационное исследование, охватывающее широкий круг проблем, диссертация А.В. Рагозиной не свободна от дискуссионных вопросов и замечаний. Выделим основные вопросы дискуссионного плана:

1. Требуется пояснение относительно двоякого использования понятия «этноориентированный подход». Во-первых, этноориентированный подход заявлен в качестве основы обучения иностранным языкам при реализации разработанной и рассматриваемый в данной диссертации методики (название параграфа 1.2.). Во-вторых, в положении 2, выносимом на защиту этноориентированный подход обозначен в качестве одного из пяти частнометодических подходов (наряду с плюрилингвальным, межкультурным, социокультурным и коммуникативным). В качестве ключевых подходов при этом обозначены системный, когнитивный и компетентностный. Считаю, что обозначенный в качестве основы обучения этноориентированный подход затерялся в многочисленном комплексе подходов (в количестве восьми). Не посчитал ли автор необходимым рассматривать его в соотношении «главный к второстепенным» (сопутствующим) частнометодическим подходам, чтобы сохранить его доминирующую роль?

2. Хотелось бы услышать точку зрения автора относительно соотношения таких научных понятий, используемых в диссертации в качестве ключевых, как «этноориентированная методика», «межкультурная плюрилингвальная компетенция» и «трёхсторонняя социокультурная компетенция». Почему внутри этноориентированной методики отсутствует собственно обращение к

этнокультурной компетенции? Почему предпочтение отдано понятию «трёхсторонняя социокультурная компетенция», а не «трёхсторонняя этнокультурная компетенция», если в диссертации заявлена этнокультурная методика (а не межкультурная и не социокультурная методика)?

3. Из вышесказанного возникает ещё один вопрос: на что направлено основное внимание исследования: 1) на определение специфических этнических характеристик обучаемых и разработку методики с учётом этих характеристик (что в принципе является особенностью этноориентированного обучения в лингводидактике); 2) на плюрилингвальное обучение; 3) на поликультурное обучение? По-моему, акцент сместился от этнической направленности обучения к плюрилингвальному и поликультурному обучению (три языка и три культуры). Докажите, что это не так.

4. Почему выбран термин «плюрилингвальная компетенция», а не «многоязычная компетенция», то есть термин, характерный для русского языка и являющийся с лингвистической точки зрения переводом с английского языка на русский (семантика идентична). Подобный вопрос касается и термина «плюрилингвальная основа» (стр.52, параграф 1.3).

5. Каким образом в разработанном комплексе упражнений учтены этноспецифические особенности обучающихся, заявленные в научной новизне?

Есть и некоторые замечания:

1. В списке литературы отсутствуют научные труды Н.В. Барышникова как по проблеме этнолингводидактики, так и по мультилингводидактике. В списке есть две его работы – это общий учебник по Методике обучения ИЯ и одна небольшая статья. Отсутствуют и работы некоторых учёных, на которых ссылается автор диссертации. Например, нет работы В.Н. Вагнер, на который автор ссылается на стр.7, нет работы S. Kagan.
2. Допущены стилистические, грамматические и орфографические ошибки: стр.34, 36, 92 и др.
3. Очень скромное по объёму приложение, хотя по запросу оппонента автор представил весьма серьёзный объём экспериментальных учебных материалов.

Высказанные дискуссионные вопросы и замечания не затрагивают концептуальных положений диссертации и в значительной степени объясняются новизной поля и предмета исследования. Указанные замечания не снижают общей положительной оценки диссертации А.В. Рагозиной.

Основные результаты работы отражены в 7 научных публикациях, в том числе четырёх статьях в научных изданиях, рекомендованных ВАК Министерства науки и высшего образования РФ. Автореферат полностью отражает содержание диссертации.

Таким образом, все вышесказанное дает основание для вывода о том, что диссертация А.В. Рагозиной представляет собой законченное исследование.

выполненное на актуальную тему и содержащее научную новизну, теоретическую значимость и практическую ценность.

Диссертационное исследование А.В. Рагозиной соответствует критериям, установленным Положением «О присуждении ученых степеней» (п.п. 9, 10, 11, 13, 14), утвержденным Постановлением Правительства Российской Федерации от 24 сентября 2013 года № 842, а его автор, Рагозина Алёна Владимировна, заслуживает присуждения ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки (высшее образование)) (педагогические науки).

Официальный оппонент, доктор педагогических наук, профессор, (13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки), профессор Высшей школы лингвистики и педагогики ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого»  
«20» ноября 2024 г.

Халяпина Людмила Петровна

*Сведения об официальном оппоненте:*

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого», профессор Высшей школы лингвистики и педагогики Адрес: 195251, Санкт-Петербург, ул. Политехническая, д.19. Контактные телефон: 8 (911)847-11-89

e-mail: [halypina\\_lp@spbstu.ru](mailto:halypina_lp@spbstu.ru)

Подпись Халяпиной Людмилы Петровны

Заверяю

