

RU

Лингвокультурная интерференция как фактор формирования индивидуальной траектории обучения иностранному языку школьников

Авраменко А. П.

Аннотация. В статье рассматривается необходимость учета лингвокультурной интерференции как критерия формирования индивидуальной траектории обучения (ИТО). Автор ставит своей целью апробацию серии заданий формата «мобильный квест» в дополнительной программе для школьников «Русская культура на иностранном языке» для формирования ИТО. Научная новизна исследования заключается в выявлении комплекса лингвокультурных критериев, которые необходимо учитывать при формировании ИТО. В результате расширены имеющиеся представления о поликультурном образовании как контексте для формирования ИТО; выявлены закономерности появления фактов лингвокультурной интерференции; обоснованы принципы разработки заданий формата «мобильный квест»; определен ряд преимуществ и возможных ограничений применения задания формата «мобильный квест» для формирования ИТО.

EN

Linguocultural Interference as a Factor in the Formation of an Individual Path of Teaching Foreign Language to Schoolchildren

Avramenko A. P.

Abstract. The article discusses the need to take into account linguocultural interference as a criterion for the formation of an individual learning path. The author aims to test a series of tasks in the “mobile quest” format in the additional program for schoolchildren “Russian culture in a foreign language” for an individual learning path formation. The scientific novelty of the study lies in the identification of a set of linguocultural criteria that must be taken into account when forming an individual learning path. As a result, the existing ideas about multicultural education as a context for the formation of an individual learning path have been expanded; the regularities of appearance of linguocultural interference facts are revealed; the principles of developing tasks in the “mobile quest” format are substantiated; a number of advantages and possible limitations of using the task of the “mobile quest” format for the formation of an individual learning path are identified.

Введение

Актуальность данной темы обусловлена следующими положениями. Предпосылки данного исследования заложены в новых стандартах образования, где подчеркивается тот факт, что при общении на иностранном языке межкультурный компонент реализуется в значительной степени именно в представлении родной культуры на международной арене (ФГОС ООО, 2014; ФГОС СОО, 2014). В этой связи знаниям о родной культуре и умениям ее представить отводится большое внимание в олимпиадах школьников, а анализ результатов проверки творческих заданий олимпиад отражает значительные когнитивные и языковые трудности, с которыми участники олимпиад сталкиваются в данной сфере (Avramenko, Davydova, 2018). Таким образом, социальный заказ общества состоит в развитии навыков и умений школьников представлять родную культуру на иностранном языке – чему, согласно проведенному анализу школьных пособий, уделяется недостаточно внимания (Авраменко, Тишина, 2019). Говоря о развитии навыков и умений школьников представлять родную культуру на иностранном языке, нам представляется особенно важным учитывать как их индивидуальные фоновые знания, так и интерферентные ошибки. Таким образом, актуальность данного исследования обусловлена необходимостью разрешения проблемы недостаточной подготовки учащихся представлять родную культуру на иностранном языке.

Задачи нашего исследования включают в себя:

- анализ понятия поликультурного образования как учебной среды для формирования ИТО школьников;
- рассмотрение понятия лингвокультурной интерференции как одного из критериев проектирования ИТО школьников;
- апробацию серии заданий формата «мобильный квест» для формирования ИТО школьников.

Теоретической базой исследования послужили научные труды многих отечественных и зарубежных ученых в области изучения лингвокультурной интерференции (В. В. Алимов, У. Вайнрайх, Е. М. Верещагин, В. А. Виноградов, Г. М. Вишневецкая, В. Г. Гак, А. Е. Карлинский, В. В. Климов, В. Н. Комиссаров, Б. А. Липидус, Н. А. Любимова, А. Мартине, Р. К. Миньяр-Белоручев, Н. Б. Мечковская, Е. Д. Поливанов, В. Ю. Розенцвейг, М. Ю. Розенцвейг, Н. С. Трубецкой, Э. Хауген, Г. Шухардт, Л. В. Щерба, Р. О. Якобсон).

Мы используем следующие общенаучные методы исследования: анализ методической литературы по теме и эксперимент с диагностическим замером для сбора количественных результатов. При обработке полученных в ходе эксперимента данных мы применяем методы описательной статистики и t-критерий Стьюдента для статистической проверки гипотезы.

Практическая значимость исследования. Разработанная методика позволяет интегрировать данный формат задания в различные учебные контексты, а также открывает перспективу адаптации учебных материалов посредством технологий искусственного интеллекта.

Основная часть

Поликультурное образование. Тезис о том, что языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках, был сформулирован С. Г. Тер-Минасовой (2008) несколько десятилетий назад, а иноязычное образование в XXI веке развивается в концепции мультикультурализма и многоязычно. Также в научных трудах по теме встречаем термины поликультурализма, поли- и мультилингвизма. З. Г. Прошина (2017) подробно рассматривает данные понятия и отмечает различия в их значениях. В этом исследовании мы сосредоточимся на феномене полиязычного и поликультурного развития сознания индивида. По Е. М. Верещагину и В. Г. Костомарову (1973), подобное развитие требует выхода за пределы языка в область социальной истории человека, а также адаптации к меняющимся условиям жизни общества.

Автор концепции «вторичной» и «двуединой» языковой личности И. И. Халеева (1989) выделяет два подхода к реализации межкультурной парадигмы в иноязычном образовании – это лингвоэтноэкологический и интерлингвокультурный подходы. Первый нацелен на изучение и осознание ценности родной культуры, а второй – на освоение традиций мировых культур и цивилизаций. Синтез данных подходов делает процесс обучения иностранным языкам индивидуальным опытом общения с чужой лингвокультурой, также способствует формированию образа человека и его места в мире и культурному самоопределению личности (Гальскова, Василевич, Акимова, 2017).

Говоря о современном поликультурном образовании, П. В. Сысоев (2004) выделяет следующие его задачи в системе непрерывного образования: формирование ряда представлений и способностей в рамках родного и изучаемого языков: представлений о культуре как о социальном конструкте; представлений о разнообразии современных поликультурных сообществ; представлений о сходствах и различиях между представителями различных этнических, социальных, лингвистических, территориальных, религиозных, культурных групп; способностей позитивного взаимодействия с представителями других культур.

Для решения поставленных задач в отечественной школе методики преподавания иностранных языков широко используется предложенный В. В. Сафоновой (2014) социокультурный подход, базирующийся на ряде обязательных принципов: диалога культур, дидактической культуросообразности, доминирования проблемных культуроведческих заданий, культурной вариативности и рефлексии.

Итак, разрабатывая ИТО школьников по иностранному языку, нам представляется уместным, с одной стороны, учитывать опыт индивида в общении на родном языке; а с другой – дополнять этот опыт аутентичными и учебными материалами на изучаемом языке и заданиями, согласно персональным целям учащихся.

Лингвокультурная интерференция. Существуют два подхода к изучению лингвокультурной интерференции: когнитивный и контрастивный. Первый близок к бихевиоризму и отделяет овладение иностранным языком от опыта коммуникации на родном языке. Второй подход предполагает взаимосвязь языков. Элементы контрастивной теории представляются нам неизбежными в непрерывном иноязычном образовании, поскольку, согласно статистике, 50% языковых и речевых ошибок изучающих иностранный язык школьников относятся к результатам межъязыковой интерференции (Чойбонова, Самарова, 2009).

Лингвистическая интерференция – это контакт двух языков либо в условиях двуязычия, либо при индивидуальном освоении неродного языка (Weinreich, 1953). В современной лингвистике существуют различные типологии интерференции, в зависимости от того, что принимается учеными в качестве основания классификации. Среди них (Алимов, 2011; Богданова, 2018):

- форма проявления: внутриязыковая и межъязыковая интерференция;
- результат воздействия: конструктивная и деструктивная интерференция;
- уровень: во-первых, языка – это орфографическая, звуковая (фонологическая и фонетическая), грамматическая (морфологическая, синтаксическая и пунктуационная), лексико-семантическая интерференция; во-вторых, речи – продуктивная и рецептивная интерференция; в-третьих, дихотомия «язык-речь» здесь дополняются речевым поведением – поведенческая (экстравербальная или невербальная), стилистическая и социокультурная интерференция.

Для нашего исследования основной интерес представляет межъязыковая интерференция с ее не только деструктивными (интерферентными ошибками), но и конструктивными результатами (положительным переносом умений) на всех уровнях языка и во всех видах речевой деятельности. К примерам наиболее типичных **интерферентных языковых ошибок** носителей русского языка при изучении английского можно отнести следующие:

- лексические ошибки (например, перевод понятий способом калькирования без учета семантических различий синонимов);
- грамматические ошибки, которые включают в себя морфологические (например, неправильное употребление артикля), синтаксические (например, перевод причастных и деепричастных оборотов через придаточные предложения, порядок слов в предложении) и пунктуационные (например, отделение придаточного предложения от главного запятой в постпозиции; знаки препинания при прямой речи);
- фонетические ошибки: звуковые (например, длина гласных звуков, смягчение согласных звуков перед гласными, оглушение согласных на конце слов) и интонационные (например, ударение функциональных слов, отсутствие ритма).

В дополнение можно отметить орфографические интерферентные ошибки (например, подмена букв кириллицы и латиницы). На уровне речевого поведения можно привести примеры социокультурных ошибок (например, неправильное толкование фоновой лексики), стилистических (например, неправильные обращения) и экстравербальных или невербальных ошибок (например, жесты, позы, расстояние между собеседниками).

Причинами интерферентных языковых, речевых и поведенческих ошибок изучающих иностранный язык школьников считаются отличия в языковой структуре, а также языковой и культурной картине мира у разных народов; расхождения в энциклопедических и лингвистических знаниях; наконец, социальные факторы (сфера деятельности, уровень образования и т.д.). Иными словами, причины ошибок могут лежать в двух плоскостях: лингвистической (семантика, структура, функция языка) и психологической (речевой опыт учащегося, игнорирование формальных элементов и т.д.) (Абдуллаева, 2017).

Тем не менее, понятие межъязыковой интерференции не является амбивалентным и имеет не только негативное влияние на изучение иностранного языка. Данный процесс можно называть **трансференцией** или положительным переносом, при котором каждый новый навык на изучаемом языке опирается на ранее сформированный навык в родном языке. Теория положительного переноса базируется на схеме порождения речи по А. А. Леонтьеву (1969), где речевое действие как на родном, так и изучаемом языках имеет общий этап внутреннего программирования, которое реализуется на основе единого универсального мышления на уровне замысла. Только на втором этапе происходит внутренняя речь на одном из языков. Более того, процесс соизучения нескольких иностранных языков, с одной стороны, облегчает обучающемуся учебный процесс посредством наличия у него сформированных учебных навыков; с другой – способствует развитию языковой личности (Барышников, 2003). Таким образом, предшествующий опыт человека на родном языке позволяет опосредовать речь на изучаемом с помощью переноса закономерностей и ассоциативных связей на всех упомянутых выше уровнях интерференции (Китросская, 1970).

Итак, мы используем контрастный подход к изучению межъязыковой интерференции у школьников, которая выражается в конструктивном переносе знаний (трансференции) и деструктивных интерферентных ошибках. Данные процессы с их положительными и отрицательными результатами справедливы для всех уровней изучения иностранных языков в следующих сферах: язык, речь и речевое поведение. Формирование ИТО позволяет учитывать индивидуальные сильные и слабые стороны в коммуникации обучающегося и адаптировать как учебные материалы, так и интерактивные задания под персональный запрос.

Материалом для нашего исследования является дополнительная общеобразовательная программа для школьников «Русская культура на иностранном языке» на примере английского языка, уровень А2-В1. Целью программы является развитие у учащихся старшей школы социокультурных знаний, языковых навыков и речевых умений, необходимых для представления родной культуры на английском языке как языке международного общения. **Гипотеза** нашего исследования состоит в предположении о повышении эффективности программы посредством формирования ИТО школьников.

Мы постарались учесть опыт по разработке и апробации курсов по изучению родной культуры на иностранном языке в программах вузов, например, курс для магистратуры «Русская культура на английском языке» (Lebedeva, 2020). Также мы проанализировали пособия для школьников по данной тематике. В результате нам показалось уместным использовать для нашего курса как базовые материалы для школьников (Вакс, 1998; Evans, O'Sullivan, 2014), так и интегрировать вузовские методические разработки, направленные на развитие у обучающихся навыков аналитического и критического мышления с опорой на обсуждаемый материал (Кабакчи, 2009).

Пилотирование программы «Русская культура на иностранном языке» прошло в 2021 году на факультете иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова. В связи с эпидемиологическими ограничениями курс проходил в дистанционном формате на платформе «ФИЯР-онлайн» при интеграции YouTube и Zoom для просмотра лекций и проведения семинаров соответственно. Способом случайной выборки 23 участника курса были распределены на две группы: экспериментальная из 12 человек и контрольная из 11 человек.

Входное тестирование участников курса включало в себя не только задания на определение их уровня владения английским языком по 4 модулям программы («Литература и искусство», «Наука и образование», «География и природа», «Разнообразие культур регионов и народов России»), но и вопросы, касающиеся их интересов

и предпочтений по данным модулям. Так, внутри каждого модуля были сформированы 3-4 дополнительные подтемы. По результатам входного тестирования для участников экспериментальной группы в дополнение к основным учебным материалам программы были предложены адаптированные под их уровень владения языком (A2-B1) аутентичные материалы, направленные на обеспечение каждого учащегося необходимыми языковыми средствами для обсуждения интересующей его/ее подтемы в рамках каждого модуля.

Работа с дополнительными материалами по выявленным подтемам реализуется посредством задания формата **мобильный квест**. Формат предполагает прохождение трех традиционных ступеней работы с письменным или устным текстом от дотекстовых заданий на снятие языковых, речевых и когнитивных трудностей к текстовому этапу ответов на вопросы на понимание. Наконец, новизна задания «мобильный квест» обнаруживается на третьем, так называемом послетекстовом этапе работы, на котором участники принимают участие в дискуссии по теме занятия (дебаты, круглый стол, мозговой штурм и т.д.), здесь обмениваясь заранее полученными разными знаниями по подтемам. Данный факт делает дискуссию максимально приближенной к ситуации реального общения, где у участников обычно имеется разная информация (Авраменко, Рысева, 2020). В контрольной группе дискуссия проводится на основе материалов только базового учебно-методического комплекса.

Итоговый контроль, как и входное тестирование, проводился в обеих группах в формате письменного творческого задания (примеры взяты из архивных материалов с официальных сайтов олимпиад школьников). Необходимо отметить, что при входном замере знаний студенты обеих групп показали примерно одинаковые результаты: 72% в экспериментальной группе и 74% в контрольной. Однако оценки итогового творческого задания отличались достаточно значительно: 88% в экспериментальной группе против 78% в контрольной.

При обработке приведенных выше количественных данных эксперимента для подтверждения статистической валидности цифр мы применили t-критерий Стьюдента дважды. В первом случае он использовался для связанных выборок (результаты экспериментальной группы в начале и конце курса). В данном случае мы выявили, что парный t-критерий Стьюдента (5.846) выше критического значения при данном числе степеней свободы (2.201). Из чего можно сделать вывод о том, что изменения признака (прогресса в экспериментальной группе) статистически значимы. Во втором случае мы воспользовались t-критерием Стьюдента для несвязанных выборок – результатов итогового контроля в экспериментальной и контрольной группах. Здесь значение t-критерия составило 3.87 (при критическом значении 2.08), что также обосновывает статистическую значимость различий.

Таким образом, количественные данные проведенной апробации серии заданий формата «мобильный квест» подтверждают выдвинутую гипотезу о том, что формирование ИТО школьников с учетом лингвокультурной интерференции повышает эффективность прохождения программы «Русская культура на иностранном языке».

К несомненным **преимуществам** формирования индивидуальной траектории обучения школьников посредством «мобильного квеста» относится возможность проведения данного задания в рамках аудиторной работы как в очном формате при использовании мобильных устройств, так и в дистанционном формате с помощью распределения участников по залам Zoom в парах или мини-группах. Первые два этапа задания занимают 20 минут от занятия, но позволяют мотивировать плодотворную дискуссию с мгновенным формированием навыка употребления приобретенных языковых знаний в речи. К **недостаткам** можно отнести ограничения входного тестирования, ведущие к отнесению участников к одной из подгрупп.

Заключение

Из проведенного исследования мы можем сделать следующие выводы:

1. Анализ поликультурного образования как учебной среды доказывает необходимость учета опыта индивида в общении на родном языке при дополнении данного опыта аутентичными материалами на изучаемом языке.
2. Мы выбираем контрастивный подход к изучению лингвокультурной интерференции и берем во внимание как положительную трансференцию знаний, навыков и умений, так и интерферентные ошибки. Формирование ИТО школьников позволяет учитывать индивидуальные сильные и слабые стороны в коммуникации обучающегося и адаптировать учебный процесс под персональный запрос.
3. Эмпирические данные исследования доказывают эффективность внедрения задания формата «мобильный квест» для реализации ИТО с учетом лингвокультурной интерференции. Выделены основные преимущества предлагаемого формата задания для формирования ИТО. Они включают в себя гибкость его проведения, а также потенциал для повышения мотивации школьников. Выявленные ограничения могут быть разрешены посредством более детализированного входного тестирования на базе технологий искусственного интеллекта.

Перспективным направлением для дальнейшего исследования представляется диагностирование большего количества участников курса при помощи технологий нейронных сетей и искусственного интеллекта, что позволит выявлять закономерности в индивидуальных маршрутах и развивать методы формирования ИТО.

Финансирование | Funding



Исследование выполнено при поддержке Междисциплинарной научно-образовательной школы Московского университета «Сохранение мирового культурно-исторического наследия».



The study was supported by the Interdisciplinary Scientific and Educational School of Moscow University “Preservation of the World Cultural and Historical Heritage”.

Источники | References

1. Абдуллаева М. А. Психолингвистические основы интерферирующего влияния родного языка при обучении грамматике английского языка // Вестник Костромского государственного университета. Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. № 1.
2. Авраменко А. П., Рысева К. М. Индивидуальная образовательная траектория формирования иноязычной лексической компетенции посредством мобильного квеста // Сборник научных и учебно-методических трудов. М., 2020. Вып. 17 / под общ. ред. С. Г. Тер-Минасовой и М. Г. Бахтиозиной.
3. Авраменко А. П., Тишина М. А. Мобильные технологии для развития социокультурной компетенции // Вопросы прикладной лингвистики. 2019. № 1 (33).
4. Алимов В. В. Интерференция в переводе: на материале профессионально ориентированной межкультурной коммуникации и перевода в сфере профессиональной коммуникации. М., 2011.
5. Барышников Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. М., 2003.
6. Богданова А. В. Межъязыковая интерференция и процесс овладения иностранным языком // Известия Института педагогики и психологии образования. 2018. № 4.
7. Вакс Э. П. Дух России. СПб., 1998.
8. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. М., 1973.
9. Гальскова Н. Д., Василевич А. П., Акимова Н. В. Методика обучения иностранным языкам: уч. пособие. Ростов н/Д, 2017.
10. Кабакчи В. В. Англоязычное описание русской культуры. М., 2009.
11. Китросская И. И. Некоторые вопросы методики обучения второму иностранному языку в свете психолингвистического анализа явления переноса: дисс. ... к. пед. н. М., 1970.
12. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969.
13. Прошина З. Г. Транслингвизм и его прикладное значение // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». 2017. Т. 14. № 2.
14. Сафонова В. В. Со-изучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования // Язык и культура. 2014. № 4 (25).
15. Сысоев П. В. Культурное самоопределение в условиях языкового поликультурного образования // Иностранные языки в школе. 2004. № 4.
16. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2008.
17. Федеральный государственный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО), в редакции Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1644.
18. Федеральный государственный стандарт среднего общего образования (ФГОС СОО), в редакции Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1645.
19. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. М., 1989.
20. Чойбонова В. М., Самарова О. В. Влияние межъязыковой и внутриязыковой интерференций на формирование ошибок в речи обучаемых // Вестник Бурятского государственного университета. 2009. № 11.
21. Avramenko A. P., Davydova M. A. The Development of Creative Writing Skills in High School ESL Classroom // Training Language and Culture. 2008. Iss. 2 (4).
22. Evans V., O'Sullivan N. Click on Russia. Berkshire: Express Publishing, 2014.
23. Lebedeva I. L. Teaching Russian Culture via English: Implications, Objectives and Challenges // Полилингвистичность и транскультурные практики. 2020. Т. 17. № 4.
24. Weinreich U. Languages in Contact. N. Y., 1953.

Информация об авторах | Author information

Авраменко Анна Петровна¹, к. пед. н., доц.

¹ Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова



Avramenko Anna Petrovna¹, PhD

¹ Lomonosov Moscow State University

¹ avram4ik@gmail.com

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 27.01.2022; опубликовано (published): 29.04.2022.

Ключевые слова (keywords): лингвокультурная интерференция; индивидуальная образовательная траектория; обучение школьников иностранному языку; мобильный квест; поликультурное образование; linguistic-cultural interference; individual educational path; teaching foreign language to schoolchildren; mobile quest; multicultural education.