

РЕФЛЕКСИЯ СТУДЕНТОВ КАК МЕТОД ВЫЯВЛЕНИЯ АКТУАЛЬНЫХ КОМПОНЕНТОВ ОБУЧАЮЩЕЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЫ

О.В. Нагель, И.Г. Темникова, А.С. Буб

*Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ,
проект № 20-013-00282а*

Аннотация. Обсуждаются природа и значимость искусственной иноязычной среды в процессе изучения иностранного языка сквозь призму рефлексии студентов профильного лингвистического образования. Иноязычная среда рассматривается как источник избыточного языкового входа, определяющего результат администрируемого обучения иностранному языку в рамках жесткой сетки регламентированных аудиторных часов, запланированных в учебных планах программ лингвистического профиля. Разработанный авторами протокол сбора данных, отражающих результаты рефлексии студентов по количественным и качественным характеристикам иноязычной среды, способствующей развитию всех видов иноязычной речевой деятельности (говорение, чтение, аудирование и письмо), включает методологические принципы социолингвистического анкетирования, тестирования и опроса и отражает современные тенденции комплементарного использования разных методов оценки. Результаты социолингвистического анкетирования выявили мультилингвальный контекст социальной жизни современных студентов, которые отмечают до четырех значимых иностранных языков в своем окружении с естественным доминированием русского как родного. В процессе разработки диагностического инструментария для параметризации иноязычной среды студента лингвистического направления, определяемого как функциональный билингв, авторы активно привлекали участников экспериментального исследования к составлению списка ресурсов, способствующих формированию внешнего и внутреннего контура иноязычного пространства в русскоязычном континууме. В результате опросов, предворяющих исследование, разработан языковой дневник, позволяющий собирать данные по временным затратам вовлеченности студентов по четырем видам речевой деятельности как в традиционном формате, так и с использованием таких ресурсов, как социальные сети (TikTok, Clubhouse, Instagram и др.), подкасты, онлайн-беседы по видеосвязи Skype, Zoom, FaceTime, чтение блогов (например, «Яндекс.Дзен»), компьютерные игры. Результаты анализа деятельности студентов по данным заполненных на протяжении 11 недель языковых дневников выявили количественное преобладание времени погружения обучающихся в англоязычную среду в рамках внеаудиторных занятий с чтением как ключевым видом деятельности в сравнении с явным доминированием говорения на аудиторных занятиях. Музыка (прослушивание музыки/пение на английском языке) продолжает занимать лидирующие позиции, оставляя позади ставшие в последнее время популярные социальные сети (TikTok, Clubhouse, Instagram и др.).

Ключевые слова: иноязычная среда; функциональный билингвизм; социолингвистическое портретирование; языковой профиль

Введение

Образовательное пространство уже давно не ограничивается классной комнатой, где все спланировано и контролируется преподавателем, дозирующим учебный материал и являющимся единственным источником информации по предмету. Глобальная информатизация и цифровизация не только образования, но и всей жизни ведет к пересмотру как внешних, так и внутренних, содержательных контуров традиционных образовательных моделей и используемых обучающих методик и приемов. В контексте обучения иностранному языку в искусственной языковой среде кардинально меняются характеристики данной среды, ее количественные и качественные параметры, ее границы и точки пересечения со средой естественной, средой доминирующего языка.

Национальная политика интернационализации образования не может не оказывать влияние на распространение, например, английского языка не только в сфере образования, но в других значимых социальных сферах, и, наоборот, ориентация политики государства на международные рынки активизирует интерес к английскому языку как языку обучения [1]. Например, в Гонконге призыв правительства ко всем гражданам говорить на трех языках (в том числе на английском) привел к широкому использованию английского как посредника обучения (English as a medium of instruction) [2]. Многоязычные навыки занимают главенствующее положение в рейтинге навыков XXI в. (хотя английский язык специально не упоминается) [3]. Английский уже давно является доминирующим языком академических исследований и учебных материалов во всем мире, поскольку на нем печатается больше научных публикаций, чем на любом другом языке [4, 5]. Таким образом, не вызывает сомнения, что английский язык рассматривается как неотъемлемый компонент успешного развития государства, его политики интернационализации.

Согласно данным Всероссийского центра изучения общественного мнения, 63% россиян считают, что иностранный язык в современном мире необходим, а 93% уверены, что лучше всего изучать английский язык, при этом английским свободно владеют только 5% населения России [6]. Это правомерно ставит вопросы, связанные с разработкой новых эффективных методик обучения иностранным языкам в школах и вузах, а также методик самостоятельного изучения посредством курсов, активно появляющихся на образовательных онлайн-платформах и в приложениях. Обсуждение современных методик невозможно без оценки той языковой среды, в которой планируется формирование ино-

язычных навыков и умений и использование как внешних доступных ресурсов, так и внутренних установок обучающихся, их мотивации, ресурсных и форматных предпочтений.

Так, предпочтения по способу изучения иностранного языка среды, например, россиян распределяются следующим образом: 20% изучают самостоятельно; 19% – в языковых школах; 18% – общаясь с носителями языка; 15% берут дополнительные курсы в университете; 14% – изучают язык с репетитором [6]. Важно отметить, что каждый из представленных способов напрямую связан либо с использованием существующей доступной иноязычной среды (общение с носителями иностранного языка и использование ресурсов на иностранном языке), либо с ее созданием (образовательное пространство: формализованное, индивидуальное, деятельностное).

Окружающая языковая среда может быть разной в зависимости от ситуации, например, разговор с друзьями или родителями вживую и онлайн, просмотр фильмов, интернет-новостей и сообщений, чтение уличных указателей и журналов, а также занятия иностранным языком в классе, на онлайн-курсах и т.д. Исследователи и концептологи теорий и гипотез в области Second Language Acquisition (SLA) отмечают, что качество контента (качественный показатель) и уровень насыщения (количественный показатель) языковой среды имеют первостепенное значение при изучении иностранного языка [7].

О создании искусственной языковой среды на уроках иностранного языка, принципах ее организации и эффективности в методике преподавания иностранным языкам говорят давно и много. Роль языковой среды, способы ее формирования, активизации и использования ее компонентов рассматриваются в трудах многих методистов и исследователей, среди которых, например, Л.П. Федоренко, В.П. Ниорадзе, А.А. Жеглова, Н.А. Журавлева, И.П. Бондаренко, Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин, М.Р. Львов, И.А. Орехова и др. Обсуждаются функции, выполняемые языковой средой, среди которых основное место занимают обучающие (информативная, коммуникативная) и вспомогательные (мотивационная, диагностирующая, активизирующая, акселеративная) [8]. Важным функциональным аспектом среды является то, что она создает стимулы к изучению иностранного языка, устанавливает потребность общаться на нем, ускоряет его усвоение, служит источником информации, устраняет психологические барьеры и закрепляет полученные знания.

Языковая среда в методическом дискурсе понимается как окружающая речь, которую обучающийся или изучающий иностранный язык воспринимает в естественных условиях, а именно посредством речи членов семьи, друзей, знакомых, языка СМИ и т.д. [9], причем в современных условиях необходимо учитывать как «живой», так и он-

лайн-режим коммуникативного пространства. В свою очередь развивающий потенциал языковой среды зависит как от качества, так и от количества/объема воспринимаемой речи.

Правильно созданные условия для освоения иностранного языка, даже в искусственно создаваемой языковой среде (на занятиях по иностранному языку в школе, вузе или на языковых курсах), могут способствовать развитию признаков так называемого искусственного билингвизма у обучающихся, т.е. способствовать запуску механизма, приближенного к процессу естественного усвоения языка, когда язык усваивается бессознательно, языковые знания воспринимаются на подсознательном уровне. То есть происходит усвоение, схожее с тем, как изучает язык ребенок, который усваивает его в прямом смысле, а не учит намеренно.

Согласно гипотезе входных данных (input theory), которая была предложена и разработана Стивеном Крашеном в 1970–1980-х гг., изучающие язык улучшают знание языка, когда им обеспечен языковой ввод, который немного выше, чем их текущий уровень. Стивен Крашен назвал это « $i + 1$ », где « i » – текущий языковой уровень человека, а « $+1$ » – язык, который немного более продвинутый, чем его текущий уровень [10]. Именно языковой ввод обеспечивает лингвистические данные, необходимые для развития языковой системы. Концепция языкового ввода – одна из основных концепций усвоения второго языка (SLA). Гипотеза С. Крашена соотносится с термином «зона ближайшего (проксимального) развития», авторство которой принадлежит русскому психологу Л.С. Выготскому. По мнению Л.С. Выготского, индивид приобретает новые навыки через активное и значимое взаимодействие с окружающими [11]. Утверждается, что никто не может выучить второй язык без какого-либо языкового ввода [12], который обеспечивается либо естественной, либо искусственно создаваемой коммуникативной средой иностранного языка.

Американский лингвист Р. Блей-Вроман также утверждал, что когда иностранный язык изучается при отсутствии языковой среды, успешное овладение языком практически невозможно. В данном случае следует говорить лишь об «относительной степени успешности» (variation in degree of success) [13], уровень относительности при этом во многом зависит от средовых условий обучения и изучения. До недавнего времени контекст разговора о создании иноязычной среды часто ограничивался ее созданием на уроке, в то время как создание иноязычной среды во внеурочное время не воспринималось как важная составляющая обучающего контекста, хотя и рассматривалось как желательное. Чаще всего эффективность этого времени, успешность внеурочной иноязычной среды виделись исключительно, например, для изучения английского языка в англоязычной стране.

Ресурсы современной информационной среды и разнообразие материала в сети Интернет предоставляют широкие возможности для желающих перейти на качественно иной уровень владения иностранным языком, во-первых, не проводя много времени в другой стране, а во-вторых, выбирая материал, работающий на поддержание личной мотивации к обучению.

В рамках данной статьи предлагаются результаты исследования количественных и качественных характеристик средовых ресурсов, которые используют студенты языковых специальностей для изучения английского языка в классе и за его пределами.

Методология исследования

В текущем исследовании для выявления входных языковых и социолингвистических параметров респондентов, а также характеристик их взаимодействия с англоязычными ресурсами, составляющих аудиторную и внеаудиторную иноязычную среду, использовались методы тестирования и социолингвистического анкетирования.

Данные методы в совокупности с дополнительными методиками, набор которых варьируется в зависимости от исследовательского материала, активно используются учеными для получения рефлексивных данных о предпочтениях, мотивации, вовлеченности студентов в процесс изучения иностранного языка, а также для оценки параметров языковой среды. Так, например, в исследовании Мухамеда Али Агунг Барото, направленном на выявление влияния языкового ввода, учебной среды и мотивации к овладению вторым языком, исследователь применил интервью и анкеты АМТВ (Attitude, Motivation Test Battery), разработанные Гарднером (1960) и расширенные Гарднером и Lambert (1972) [14].

Японские исследователи для измерения степени самостоятельности/автономности студентов в процессе обучения использовали авторскую анкету, которая состояла из пяти шкал: признание ответственности за обучение, ответственность за прошлый образовательный опыт, ответственность за будущий образовательный опыт, прошлый образовательный опыт вне класса и будущий образовательный опыт вне класса [15]. Информация, которую исследователи билингвизма относят к базовой, обязательной для любого исследования в области билингвизма и SLA, включает данные о длительности опыта использования/влияния языка, возраст усвоения и (при наличии) активного использования языка, а также оценку, как субъективную, так и объективную, уровня владения языками. Большая часть таких данных может быть получена из ответов на вопросы анкет, предлагаемых участникам исследования [16].

В данном исследовании изучение компонентов среды, определяющей формирование функциональных билингвов, проводится при по-

мощи разного рода опросников. Для определения порядка усвоения и доминирования языков, которыми владеет респондент, выявления факторов, влияющих на усвоение языков, самооценки уровня владения языками использовался опросник «Профиль функционального билингва», составленный на основе языковой анкеты Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q), разработанной в лаборатории исследований билингвизма и психолингвистики [16], и социолингвистической анкеты О.А. Казакевич [17].

Таким образом, опросник позволяет не только собрать базовые данные о возрасте усвоения и активного использования как первого, так и второго языка, о субъективной оценке испытуемым уровня владения языками в разных видах языковой деятельности (аудирование, говорение, чтение и письмо предлагается оценить по упрощенной шкале «отлично – неплохо – с трудом»); опросник содержит также блок вопросов, ответы на которые позволяют получить представление о социальных аспектах личности билингва (время и место рождения, проживания, опыт длительного проживания в другом городе или стране, социальная среда усвоения языков в раннем возрасте). «Социальный блок» в опроснике представлен в гораздо меньшей степени по сравнению с языковым, что вызвано необходимостью учитывать специфику исследования, связанного, во-первых, с изучением особенностей функционального билингвизма и, во-вторых, проводимого в рамках определенной социальной группы (студенты университета).

В силу вышеуказанных причин авторы посчитали возможным опустить те разделы социолингвистической анкеты, которые направлены на получение данных об образовании, профессиональной деятельности, языковом опыте родителей информантов. Вышеперечисленные разделы, несомненно, являются важными при изучении естественного несбалансированного билингвизма. Опыт изучения его у авторов тоже есть [18, 19]. Опросник «Профиль функционального билингва» помимо языковой и социальной панели вопросов включает также блок вопросов и заданий на оценку (согласен/не согласен) суждений, целью которых является выявление мотивации опрашиваемого к изучению языка, что также представляется достаточно важным фактором, влияющим на результаты усвоения языков. Следует отметить, что моделирование лингвистических профилей обучающихся может использоваться и как основа для проектирования индивидуальных образовательных траекторий [20].

Исследование и результаты

Для пилотного этапа исследования количественных и качественных характеристик иноязычной среды, с учетом количества времени, затрачиваемого на работу с ресурсами, потенциально ориентированны-

ми на развитие иноязычной коммуникативной компетенции в процессе четырех основных видов речевой деятельности (чтение, говорение, аудирования и письмо), и апробации инструментария для оценки влияния среды на уровень языка, было рекрутировано 26 студентов первого курса факультета иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета (НИ ТГУ). В соответствии с целями исследования на первом этапе необходимо было определить входной уровень владения иностранным языком, чтобы в дальнейшем проконтролировать динамику его повышения или понижения, а также выдвинуть гипотезу о влиянии среды на эти процессы. На входе для каждого участника был собран комплект данных и составлен первичный профиль билингва. Для составления профиля использовались следующие параметры: оценка уровня владения языком и оценка качества окружающей иноязычной среды.

Оценка уровня владения иностранным языком проводилась с использованием всех доступных данных об уровне владения английским языком, полученных от респондентов в результате самооценки, балла единого государственного экзамена и диагностического тестирования посредством адаптивного теста Oxford Placement Test, разработанного Оксфордским университетом (Великобритания) и проверяющего уровень владения английским языком в соответствии с общеевропейской шкалой CEFR.

По результатам прохождения участниками исследования онлайн-версии теста были выявлены следующие параметры выборки: A2 – 2 человека, B1 – 8, B2 – 7, C1 – 8, C2 – 1 человек.

При составлении профиля учитывался также балл единого государственного экзамена по английскому языку, который был получен по данным приемной комиссии и для данной выборки варьировался от 68 до 94, среднее значение 84 ($SD = 8,08$).

Таким образом был создан первичный профиль участников исследования. Студенты начали обучение с усредненным уровнем владения английским языком от B1 до C1 и погрузились в искусственно создаваемую иноязычную среду, предполагающую в среднем наличие 14 ч эксплицированной языковой практики в неделю (в рамках дисциплин: практический курс первого иностранного языка, занятия по лексике, грамматике и фонетике на английском языке). За период сбора данных количество аудиторных часов составило приблизительно 150 ч. Однако освоение языка не ограничивается университетскими лекциями и практиками, выходя за рамки учебной аудитории. Второй компонент языковой среды, в которой оказываются студенты, – общение и освоение языка вне учебного времени, что и является исследовательским фокусом данной работы. Для оценки качества и содержания языковой среды были разработаны социолингвистическая анкета и языковой дневник билингва.

Оценка качества иноязычной среды. Социолингвистическая анкета представляет собой инструмент, позволяющий собрать данные для составления языкового профиля участников исследования. Респонденты указывают язык, которым они пользуются каждый день, опыт использования иностранного языка в повседневной жизни, оценивают навыки владения иностранным языком (говорение, письмо, чтение, аудирование).

По результатам проведенного анкетирования был получен следующий языковой профиль участников: для всех испытуемых родным языком является русский, английский указан как второй язык во всех случаях. Продолжительность изучения английского как правило, составляет 10–12 лет, однако 42% респондентов указали продолжительность изучения L2 от 3 до 6 лет. Стоит отметить, что некоторые респонденты дополнительно выделяют период «осознанного» усвоения английского языка. Кроме русского и английского языков 65% участников (17 человек) указали владение третьим, а 31% (8 человек) – четвертым иностранным языком. В качестве L3 и L4 указаны такие языки, как французский (5 человек), испанский, казахский (по 4 человека), японский (3 человека), китайский, украинский (по 2 человека), корейский, латинский, итальянский, немецкий (по 1 человеку); продолжительность изучения L3 и L4, составляет, как правило, от нескольких месяцев до 2 лет, в одном случае 6 лет (L4, французский).

Общая характеристика языковой среды, представленная респондентами в ответах на вопросы об используемых языках в разных ситуациях общения и видах деятельности (опыт общения с носителями английского языка; язык общения с родными, соседями, в школе, язык, на котором читает и т.д.), показывает, как и ожидалось, доминирование русского языка с элементами включенности казахского (два участника указали казахский как язык общения с соседями и в школе), английского (57% имеют опыт общения с носителями английского языка, в отдельных случаях английский как язык общения в школе, а также как язык, на котором участники предпочитают читать литературу), в отдельном случае китайского (проживание в Китае в течение 2 лет).

Субъективная оценка владения L2 показала, что 38% респондентов исключают «думаю» из видов деятельности, осуществляемых на английском языке. Субъективная оценка уровня владения разными видами деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) на английском языке с помощью упрощенной шкалы (с трудом – неплохо – отлично) в целом совпадает с объективными результатами входного тестирования.

Языковой дневник был разработан по образцу Европейского языкового портфолио (European Language Portfolio) [21]. Его задача состояла в контроле количества часов, затрачиваемых на освоение иностран-

ного языка. Процесс освоения представлен совокупностью четырех видов деятельности, которые соответствуют четырем разделам дневника: говорение, чтение, аудирование и письмо. Каждый раздел включал список активностей, способствующих овладению иностранным языком.

Так, например, в разделе «Аудирование» содержались такие активности, как прослушивание обучающих аудио (на занятии), просмотр обучающих видео (коротких) вне занятия, просмотр полнометражных фильмов/сериалов (на занятии), музыка (прослушивание музыки/пение), социальные сети (TikTok, Clubhouse, Instagram и др.), прослушивание подкастов и др. В разделе «Говорение» содержались следующие активности: общение с носителями английского языка (живое), общение с носителями английского языка (по видеосвязи Skype, Zoom, FaceTime и др.), живое общение с иностранцами (не носителями английского языка), выступление с презентацией и др. Раздел «Чтение» содержал такие активности, как чтение художественной литературы (вне занятия), чтение учебной литературы (на занятии), чтение блогов (например, «Яндекс.Дзен») и эссе, чтение статей на новостных сайтах и пр. Наконец, раздел «Письмо» был представлен следующими активностями: выполнение письменных заданий на занятии в университете или на частных занятиях с репетитором (описание, эссе, письмо, статья и т.д.), переписка в социальных сетях с носителями английского языка, другое (составление планов, тренировка правописания и др.).

Чтобы включить в дневник все возможные занятия, список активностей, представленный студентам, был открытым (участники эксперимента могли добавить недостающие позиции). Некоторые активности, указанные в языковом дневнике, сложно отнести только к одному виду речевой деятельности, например общение с носителями языка, которое подразумевает говорение и восприятие речи на слух. В связи с этим в дневнике появился еще один раздел – «Комплексная деятельность». Данный раздел включает несколько видов речевой деятельности, например устный перевод, в том числе аудирование и говорение.

В каждом разделе студентам предлагалось приблизительно оценить количество затраченного в течение недели времени на ту или иную деятельность в аудитории и за ее пределами по шкале от 0 до 7, каждое деление шкалы равно одному часу. Участники эксперимента заполняли дневник еженедельно на протяжении 11 недель.

Важно отметить, что языковой дневник, помимо измерительного инструмента, представляется нам также инструментом, помогающим каждому ученику отразить динамику и траекторию изучения иностранного языка, что, предположительно, работает на эффективность обучения. В образовательном стандарте по направлению 45.03.02 Лингвистика, принятом в НИ ТГУ, например, умение рефлексировать включено в число умений, необходимых для формирования универ-

сальной компетенции – способности управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни.

Рефлексия по отношению к своей учебной деятельности может означать критическую оценку вовлеченности в образовательный процесс, поиск способов улучшения процесса выполнения определенной задачи или своей производительности с дальнейшей корректировкой своей образовательной траектории в рамках учебного процесса.

Как было отмечено ранее, иноязычная среда в процессе обучения на лингвистическом профиле дуальна, поэтому важно учитывать количество затраченного времени на виды деятельности, связанные с иностранным языком на занятии и вне занятия. На первом курсе факультета иностранных языков НИ ТГУ количество часов, установленное учебным планом для дисциплин, которые ведутся на первом иностранном языке (практика устной и письменной речи, практическая фонетика, практическая грамматика), составляет 12–16 ч в неделю. В целом за весь эксперимент время, потраченное каждым студентом на деятельность на иностранном языке во время занятий в рамках организованной искусственной иноязычной среды, составило приблизительно 150 ч.

Количество времени, затраченного на внеурочную деятельность, варьировало от студента к студенту. За время проведения эксперимента, по субъективным оценкам респондентов, они потратили в среднем на различные виды деятельности на иностранном языке от 19,7 до 93,9 ч в неделю. На рис. 1 представлены результаты оценки количества времени, потраченного на внеурочную деятельность, тех респондентов, которые систематически заполняли языковой дневник (14 участников).

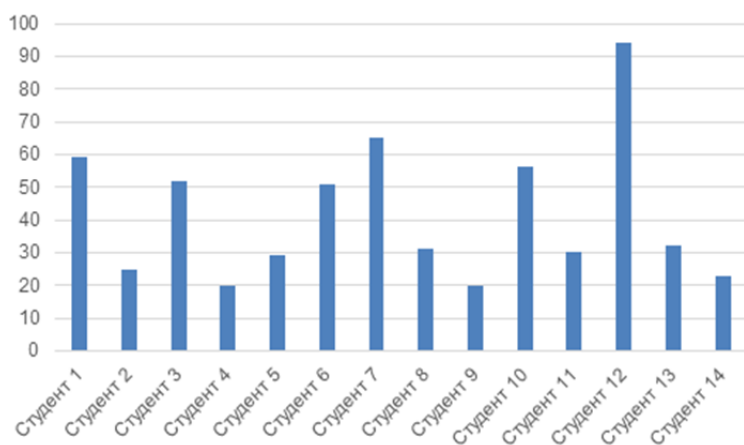


Рис. 1. Количество часов (в среднем в неделю), потраченное студентами на внеурочную деятельность на английском языке

Распределение вовлеченности студентов в различные виды деятельности (аудирование, говорение, чтение и письмо) на занятии в целом за весь период проведения эксперимента представлено на рис. 2. Лидирующую позицию среди видов деятельности, осуществляемых на занятии, занимало говорение (суммарное количество времени, затраченное на занятиях по английскому языку всеми участниками эксперимента, составило 1 230 ч). Говорение включало в себя общение с преподавателями и одноклассниками, выступление с презентацией/докладом. Чтение и аудирование представлены в примерно одинаковом долевым соотношении, наименьшее количество было уделено письму.

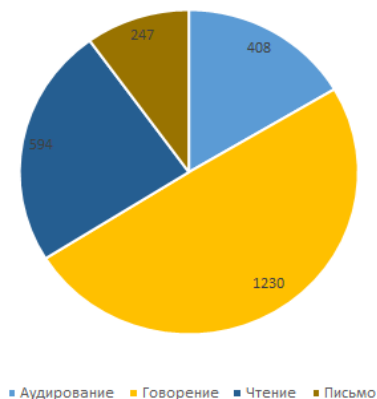


Рис. 2. Соотношение видов деятельности на занятии (суммарно в часах за 11 недель по данным всех студентов)

Такое распределение часов между видами деятельности вполне отвечает требованиям и логике организации учебного процесса на языковом факультете. Соотношение времени, затраченного на осуществление различных видов деятельности на английском языке во внеурочное время, по оценкам респондентов, представлено на рис. 3.

Чтению и аудированию студенты уделили практически одинаковое количество времени вне стен университета. Оба вида деятельности включали в себя деятельность, которая осуществлялась при помощи социальных сетей, что предполагало использование мобильных устройств. Это обусловило популярность вышеперечисленных видов деятельности среди студентов. Аудирование также включает такие виды активности, как «Просмотр полнометражных фильмов/сериалов», «Подкасты» и «Музыка (прослушивание/пение)». Лидирующее положение среди перечисленных видов активности занимала «Музыка». Прослушиванию и пению студенты за 11 недель суммарно уделили 754 ч. Распределение часов по остальным видам деятельности представлено на рис. 4.

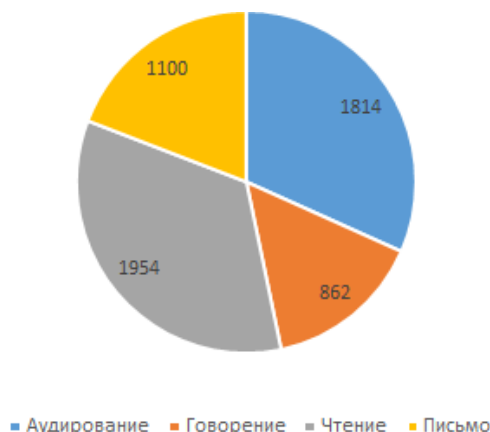


Рисунок 3. Соотношение видов деятельности вне занятия (суммарно в часах за 11 недель по данным всех студентов)

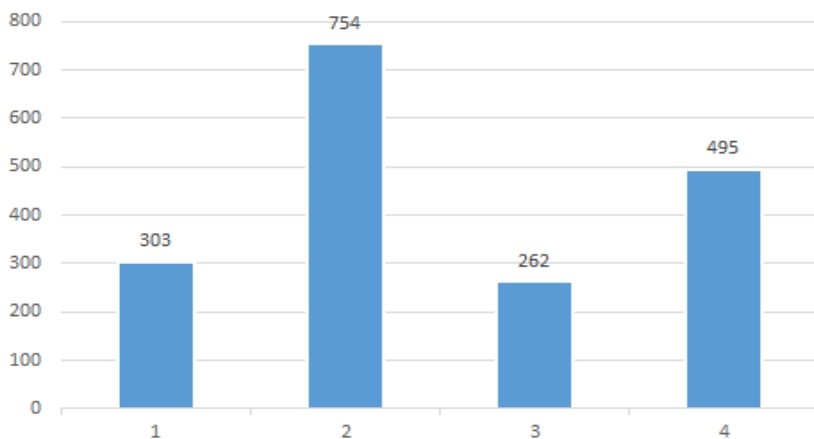


Рис. 4. Количество часов, потраченных на различные виды аудирования вне занятий: 1 – просмотр полнометражных фильмов/сериалов; 2 – музыка (прослушивание музыки/пение); 3 – подкасты; 4 – социальные сети (TikTok, Clubhouse, Instagram и др.)

Чтение вне стен университета включало в себя чтение художественной литературы, чтение научной (научно-популярной) литературы, чтение учебной литературы, чтение ленты в социальных сетях, чтение блогов (например, «Яндекс.Дзен») и эссе и чтение статей на новостных сайтах (рис. 5).

Как видно из диаграммы на рис. 5, ведущим видом деятельности в данной категории являлось чтение ленты в социальных сетях (502 ч), что обусловлено популярностью социальных сетей и доступностью мобильных устройств. На чтение художественной литературы студенты тратили 442 ч. Домашнее чтение является обязательной составляющей

дисциплины «Практика письменной и устной речи», что, вероятно, обуславливает количество времени, которое студенты уделяют на чтение выбранной ими литературы.

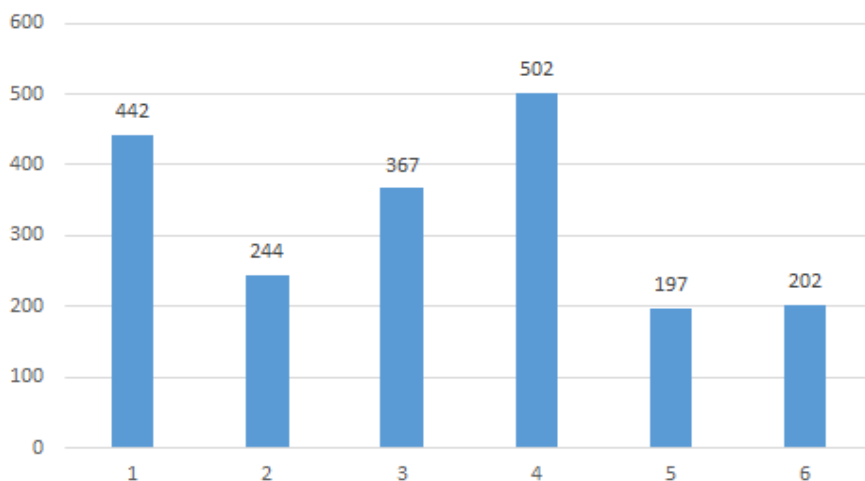


Рис. 5. Количество часов, потраченных на различные виды чтения вне занятий: 1 – чтение художественной литературы; 2 – чтение научной (научно-популярной) литературы; 3 – чтение учебной литературы; 4 – чтение ленты в соцсетях; 5 – чтение блогов (например, «Яндекс.Дзен») и эссе; 6 – чтение статей на новостных сайтах

Почти одинаковое количество времени студенты уделяли говорению и письму вне стен университета. Говорение включало общение с носителями английского языка (живое), общение с носителями английского языка (по видеосвязи Skype, Zoom, FaceTime и др.), общение с иностранцами (не носителями английского языка) (живое)), общение с иностранцами (не носителями английского языка) (онлайн), общение с одноклассниками/друзьями (вне занятия онлайн и(или) офлайн) (рис. 6).

Из диаграммы на рис. 6 видно, что общение с иностранцами, не являющимися носителями языка, являлось основным видом деятельности в рамках говорения вне занятия (284 ч). Общение с носителями языка занимало 10 ч. Соотношение времени, уделяемое общению с иностранцами носителями и не носителями языка, коррелирует с количеством времени, выделяемым на переписку в социальных сетях.

Так, из диаграммы на рис. 7 видно, что переписка в социальных сетях с носителями языка занимала меньше времени, чем переписка с не носителями, 116 и 280 ч соответственно. Доминирующим компонентом данного вида деятельности являлось выполнение письменных заданий в рамках учебных дисциплин (396 ч).

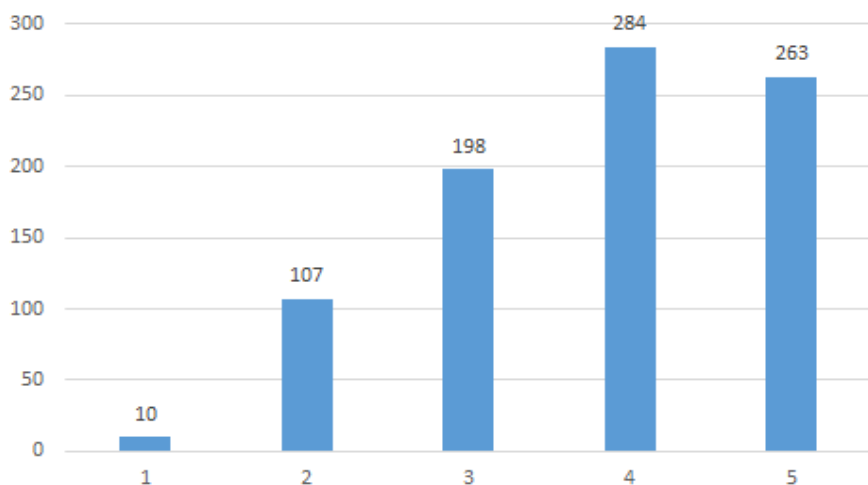


Рис. 6. Количество часов, потраченных на различные виды говорения вне занятий:
 1 – общение с носителями английского языка (живое); 2 – общение с носителями английского языка (онлайн по видеосвязи Skype, Zoom, FaceTime и др.); 3 – общение с иностранцами (не носителями английского языка) (живое); 4 – общение с иностранцами (не носителями английского языка) (онлайн); 5 – общение с одноклассниками/друзьями (вне занятия онлайн и (или) офлайн)

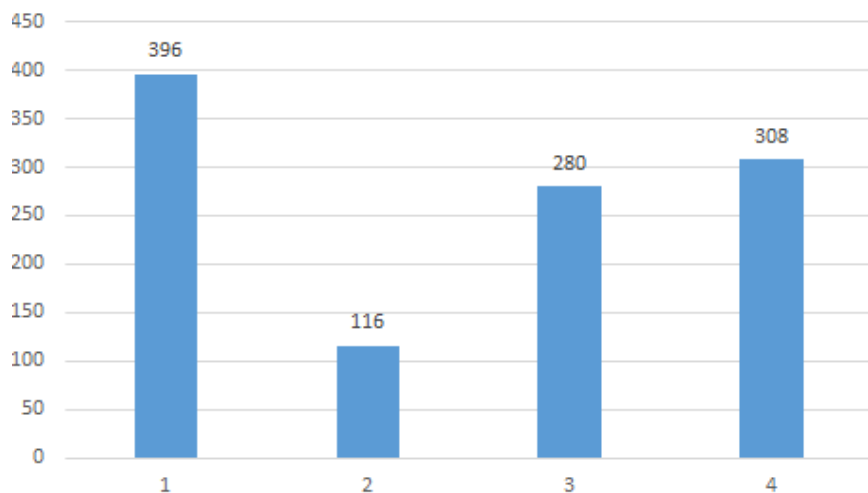


Рис. 7. Количество часов, потраченных на различные виды письма вне занятий:
 1 – выполнение письменных заданий (описание, эссе, письмо, статья и т.д.);
 2 – переписка в соцсетях с носителями английского языка; 3 – переписка в соцсетях с иностранцами/друзьями (не носителями английского языка); 4 – переписка в соцсетях с носителями русского языка (друзья, знакомые и др.) на английском (в том числе и мемами)

Помимо видов деятельности, предложенных для оценки времени, затрачиваемого на них во время занятий и во внеурочное время, необходимо отметить виды деятельности, указанные самими студентами в категории «Другое». Среди видов деятельности, которые вносят вклад в изучение иностранного языка, студенты указали: компьютерные и видеоигры, составление монологов, чтение вслух, составление планов, тренировка правописания, письменный и устный перевод, чтение инструкций и рецептов, чтение описания спортивных упражнений, письмо по памяти для запоминания слов, составление диалогов. Виды деятельности, указанные участниками эксперимента, можно объединить в своего рода индивидуальную траекторию изучения иностранного языка и формирования собственной языковой среды.

В целом можно констатировать, что для деятельности на английском языке во время занятия и вне занятия характерно определенное распределение времени по видам деятельности, что, очевидно, диктуется условиями протекания деятельности студента и характеристиками создаваемой искусственной среды. Деятельность на английском языке во время занятия реализуется в первую очередь в виде говорения (суммарное количество часов за все время проведения эксперимента, указанных студентами, составляет 1 230 ч), второе место по количеству часов занимает чтение (594 ч), третье – аудирование (408 ч), четвертое – письмо (247 ч).

Кроме того, следует отметить, что основной формой работы на занятии является групповая работа, студент поставлен в ситуацию необходимости коммуницировать с одноклассниками и преподавателем. Во внеурочной деятельности самую высокую позицию в рейтинге видов деятельности занимает чтение (1 954 ч), следом идет аудирование (1 814 ч), затем письмо (1 100 ч) и говорение (862 ч). Таким образом, можно говорить о специфических видах деятельности на иностранном языке, характерных для искусственной иноязычной среды на занятии и вне его.

Заключение

Изучение компонентов искусственной иноязычной среды, создаваемой как в рамках образовательной деятельности студентов лингвистического профиля на занятиях по английскому языку, так и в их деятельности, протекающей во внеурочное время, частично связанной с образовательной деятельностью (самостоятельная работа), реализуемое с помощью рефлексии студентов в форме ведения дневника с оцениванием количественных параметров активностей по видам речевой деятельности, позволяет сделать предварительные выводы о различии в соотношении видов речевой деятельности на занятии и вне его, а также

о комплексном характере языковых контекстов и ресурсов (см. активности, отмеченные студентами в разделе «Другое»).

Можно отметить тот факт, что количество часов, затраченное студентами, по их оценке, на деятельность на английском языке во внеурочное время значительно превышает количество часов на занятии, создавая условия для избыточного языкового входа. Количественные данные, раскрывающие субъективную оценку студентов-переводчиков (лингвистов) по поводу их вовлеченности в иноязычные контексты, подтверждают гипотезу о возможности развития в их ментальном лексиконе и языковом поведении характеристик функционального билингвизма с учетом дальнейшего поступательного увеличения входного иноязычного материала из естественной и искусственно создаваемой иноязычной среды, а также его качественного изменения в сторону предметной ориентированности в рамках переводческих дисциплин, автоматизирующих когнитивные механизмы «переключения языковых кодов». Данные о выборе видов деятельности вне занятия могут послужить примером паттерна компенсаторного поведения студентов и выступить важным источником информации для разработки эффективных дидактических материалов и учебных сценариев при планировании аудиторной и самостоятельной работы при обучении иностранному языку в искусственно создаваемой иноязычной среде.

Литература

1. **Kirkpatrick A.** ‘The languages of higher education in East and Southeast Asia: Will EMI lead to Englishisation?’ // *English medium instruction in higher education in Asia-Pacific*. London : Springer, 2017.
2. **Ali N.L.** A changing paradigm in language planning: English-medium instruction policy at the tertiary level in Malaysia // *Current Issues in Language Planning*. 2013. № 14/1. P. 73–92.
3. **Wolfenden F., Buckler A., Santos C., Mittelmeier J.** Education Workforce Initiative: Initial Research. International Commission on Financing Education Opportunity (The Education Commission). 2018.
4. **Liu W.** The changing role of non-English papers in scholarly communication: Evidence from Web of Science’s three journal citation indexes. *Learned Publishing*, 2017. № 30. P. 115–123.
5. **Montgomery S.L.** Does science need a global language?: English and the future of research. University of Chicago Press, 2013.
6. **Как много россиян свободно владеют английским языком.** URL: <https://russiaedu.ru/news/kak-mnogo-rossiian-svobodno-vladeiut-angliiskim-iazykom> (дата обращения: 01.09.2021).
7. **Dulay H., Burt M., Krashen S.** *Language Two*. Oxford University Press, 1982.
8. **Бондаренко И.П.** Роль языковой среды при овладении русским языком (лексический аспект) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Одесса, 1987. 16 с.
9. **Львов М.Р.** *Словарь-справочник по методике русского языка*. М. : Просвет, 1988. 239 с.
10. **Krashen S.** *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon, 1981. 151 p.

11. **Выготский Л.С.** Мышление и речь. М. : Лабиринт, 1999. 352 с.
12. **Gass S.M.** Input, interaction, and the second language learner. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum, 1997.
13. **Bley-Vroman R.** The Logical Problem of Foreign Language Learning // Linguistic Analysis. Linguistic perspectives on second language acquisition / ed. by S.M. Gass, J. Schachter. Cambridge University Press, 2015. 296 p.
14. **Baroto M.A.** The Effects of Language Input, Learning Environment, and Motivation Toward Second Language Acquisition // LET: Linguistics, Literature and English Teaching Journal. 2016. № 6 (2).
15. **Sakai S., Takagi A.** Relationship between learner autonomy and English language proficiency of Japanese learners // Journal of Asia TEFL. 2009. № 6 (3). P. 297–325.
16. **Kaushanskaya M., Blumenfeld H.K., Marian V.** The Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q): Ten years later // Bilingualism: Language and Cognition. 2019. P. 1–6. DOI: 10.1017/S1366728919000038.
17. **Социолингвистическая** анкета. URL: <http://ilingran.ru/main/departments/ural-altaic> (дата обращения: 07.09.2018).
18. **Резанова З.И., Темникова И.Г., Некрасова Е.Д.** Динамика социолингвистических процессов в Южной Сибири в зеркале билингвизма (русско-шорское и русско-татарское языковое взаимодействие) // Вестник Томского государственного университета. 2018. № 436. С. 56–68.
19. **Некрасова Е.Д., Буб А.С.** Динамика социолингвистической ситуации хакасско-русского языкового взаимодействия на территории Южной Сибири // Русин. 2019. №. 56. С. 294–311.
20. **Краснопеева Т.О., Шевченко А.И., Гураль С.К.** Проектирование индивидуальных образовательных траекторий в информационной образовательной среде // Язык и культура. 2020. № 51. С. 153–176.
21. **European** Language Portfolio for adult migrant learning the language of the host country // Council of Europe URL: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1c7> (дата обращения: 09.09.2021).

Сведения об авторах:

Нагель Ольга Васильевна – доктор филологических наук, декан факультета иностранных языков, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: olga.nagel2012@yandex.ru

Темникова Ирина Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: temnikova196@mail.ru

Буб Александра Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры романских языков, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: aleksandrabub@yandex.ru

Поступила в редакцию 22 октября 2021 г.

Students' self-reporting as a means of determining the essential components of educating English environment

Nagel O.V., D.Sc. (Philology), Dean, Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: olga.nagel2012@yandex.ru

Temnikova I.G., Ph.D. (Philology), Associate Professor of Department of Romance Languages, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: temnikova196@mail.ru

Bub A.S., Ph.D. (Philology), Associate Professor of Department of Romance Languages, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: aleksandrabub@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/56/12

Abstract. The article discusses the nature and significance of an artificial foreign language environment in the process of learning a foreign language through the prism of reflection of students of specialized linguistic education. A foreign language environment is considered a source of excessive language input, which determines the result of administered foreign language teaching during a rigid number of classroom hours planned in the curricula of linguistic programmes. Data collection protocol, developed by the authors, includes the methodological principles of sociolinguistic questioning and reflects the current trends of complementary variation of online and offline sources of authentic foreign language material. This protocol has been developed with the aim to collect the data on the results of students' reflection on the quantitative and qualitative characteristics of the foreign language environment. The environment is believed to contribute to the development of all types of foreign language speech activity (*speaking, reading, listening and writing*). The results of the sociolinguistic survey revealed the multilingual context of the social life of modern students, who note up to 4 significant foreign languages in their environment with the natural dominance of Russian as a mother tongue. In the process of developing diagnostic tools for parameterizing the foreign language environment of a student of a linguistic profile, defined as functional bilingual, the authors actively involved the participants in the experimental study. They were asked to compile a list of resources that contribute to the formation of the external and internal contours of the foreign language environment in the Russian-language continuum. As a result of surveys preceding the study, an online language diary was created. Its objective is to collect data on the time of student engagement in 4 types of speech activity both in a traditional format and using resources such as social networks (TikTok, Clubhouse, Instagram etc.), podcasts, online video conversations Skype, Zoom, FaceTime, reading blogs (for example Yandex Zen), and computer games. The results of the analysis of students' activities according to the data collected from language diaries (each student filled in one diary per week during 11 weeks) revealed the overall quantitative predominance of extracurricular activities within the artificial foreign language environment. The *reading* was the predominant activity in the framework of extracurricular activities in comparison with the clear predominance of *speaking* within the scope of classroom activities. Music (listening to music/singing in English) occupies one of the leading positions, leaving behind the recently popular social networks (TikTok, Clubhouse, Instagram and others).

Key words: foreign language environment; functional bilingualism; sociolinguistic profiling; language profile

References

1. Kirkpatrick A. (2013) The languages of higher education in East and Southeast Asia: Will EMI lead to Englishisation? // English medium instruction in higher education in Asia-Pacific. London: Springer.
2. Ali N.L. A changing paradigm in language planning: English-medium instruction policy at the tertiary level in Malaysia // Current Issues in Language Planning. 14/1. pp. 73–92.

3. Wolfenden F., Buckler A., Santos C., Mittelmeier J. (2018) Education Workforce Initiative: Initial Research. International Commission on Financing Education Opportunity (The Education Commission).
4. Liu W. (2017) The changing role of non-English papers in scholarly communication: Evidence from Web of Science's three journal citation indexes. *Learned Publishing* 30. pp. 115–123.
5. Montgomery S.L. (2013) Does science need a global language?: English and the future of research. University of Chicago Press.
6. Kak mnogo rossiyan svobodno vladeyut anglijskim yazykom [How many Russians are fluent in English] // *Russiaedu.ru*. URL: <https://russiaedu.ru/news/kak-mnogo-rossiian-svobodno-vladeiut-angliiskim-iazykom> (Accessed: 01.09.2021)
7. Dulay H., Burt M., Krashen S. (1982) *Language Two*. Oxford University Press.
8. Bondarenko I.P. (1987) Rol' yazykovoj sredy pri ovladenii russkim yazykom (leksicheskij aspekt) [The role of the language environment in mastering the Russian language (lexical aspect)]. Abstract of Philology cand. diss. Odessa. 16 p.
9. L'vov M.R. (1988) *Slovar'-spravochnik po metodike russkogo yazyka* [Dictionary-reference book on the methodology of the Russian language]. M.: Prosvyet. 239 p.
10. Krashen S. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon. 151 p.
11. Vygotskij L.S. (1999) *Myshlenie i rech'* [Cognition and speech.]. M.: Labirint. 352 p.
12. Gass S.M. (1997) *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
13. Bley-Vroman R. (2015) *The Logical Problem of Foreign Language Learning. Linguistic Analysis. Linguistic perspectives on second language acquisition*. Ed. By S.M. Gass & J. Schachter. Cambridge University Press. 296 p.
14. Baroto M.A. (2016) The Effects of Language Input, Learning Environment, and Motivation Toward Second Language Acquisition // *LET: Linguistics, Literature and English Teaching Journal*. 6 (2).
15. Sakai S., Takagi A. (2009) Relationship between learner autonomy and English language proficiency of Japanese learners // *Journal of Asia TEFL* 6(3). pp. 297-325.
16. Kaushanskaya M., Blumenfeld H.K., Marian V. (2019) The Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q): Ten years later // *Bilingualism: Language and Cognition*. pp. 1–6. doi.org/10.1017/S1366728919000038.
17. Sociolingvističeskaya anketa [Sociolinguistic questionnaire] // URL: <http://ilingran.ru/main/departments/ural-altaic> (Accessed: 07.09.2018).
18. Rezanova Z.I., Temnikova I.G., Nekrasova E.D. (2018) Dinamika sociolingvističeskich processov v Yuzhnoj Sibiri v zerkale bilingvizma (russko-shorskoe i russko-tatarskoe yazykovoe vzaimodejstvie) [Dynamics of sociolinguistic processes in Southern Siberia through the prism of bilingualism (Russian-Shor and Russian-Tatar language interaction)] // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 436. pp. 56-68.
19. Nekrasova E.D., Bub A.S. (2019) Dinamika sociolingvističeskoj situacii hakassko-russkogo yazykovogo vzaimodejstviya na territorii Yuzhnoj Sibiri [Dynamics of the sociolinguistic situation of the Khakass-Russian language interaction in the territory of Southern Siberia] // *Rusin*. 56. pp. 294-311.
20. Krasnopeeva T.O., Shevchenko A.I., Gural' S.K. (2020) Proektirovanie individual'nyh obrazovatel'nyh traektorij v informacionnoj obrazovatel'noj srede [Designing individual educational trajectories in the information educational environment] // *Yazyk i kul'tura*. 51. pp. 153–176.
21. European Language Portfolio for adult migrant learning the language of the host country // Council of Europe: URL: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1c7> (Accessed: 09.09.2021).