

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Факультет иностранных языков

Кафедра английского языка

Бугатова Алина Артуровна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

ФОРМИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ НА УРОКЕ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В 9 КЛАССЕ

Направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя
профилями подготовки)

Направленность (профиль) образовательной программы Иностранный язык и
иностранный язык (английский язык и немецкий язык)

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой: канд. филол. наук, доцент
Битнер М.А.

« 11 » июня 2021 г. Битнер
(подпись)

Руководитель: канд. филол. наук, доцент
Битнер М.А. Битнер

Дата защиты « 23 » июня 2021 г.
Обучающийся Бугатова А.А.

« 11 » июня 2021 г. Б
(дата, подпись)

Оценка отлично
(прописью)

Красноярск 2021

Оглавление

Оглавление.....	2
Введение.....	3
Глава 1. Национальная идентичность в теории обучения и воспитания.....	6
1.1. Понятие национальной идентичности.....	6
1.2. Роль предмета «Иностранный язык» в формировании российской национальной идентичности.....	10
1.3. Понятие диалога культур как содержание иноязычного образования 12	
1.4. Этническая идентичность в структуре гражданственности.....	22
Выводы по 1 главе.....	27
Глава 2. Способы формирования национальной идентичности на уроке английского языка.....	28
2.1. Место регионального компонента в содержании обучения иностранному языку.....	28
2.2. Диагностический этап формирующего эксперимента.....	32
2.3. Формирование когнитивного и эмоционального компонентов национальной идентичности на уроке иностранного языка.....	34
2.4. Формирование поведенческого компонента национальной идентичности.....	37
2.5. Анализ полученных результатов эксперимента.....	37
Выводы по 2 главе.....	39
Заключение.....	40
Список использованных источников.....	42

Введение

Человек говорящий является прежде всего носителем культурных ценностей народа, национальной принадлежности, которую личность выбирает на основании некоторых факторов, таких как: родной язык, место рождения, традиции и устои. Осознание принадлежности к определенной культуре является необходимым условием интеграции в мировое культурное пространство. Воспитание школьников на современном этапе основывается на общечеловеческих ценностях и строится в соответствии с ценностями и нормами национальной культуры и региональными традициями, не противоречащими общечеловеческим ценностям. Предмет «иностранный язык» не только знакомит с культурой стран изучаемого языка, но путем сравнения оттеняет особенности своей национальной культуры, знакомит с общечеловеческими ценностями, содействует воспитанию школьников в контексте «диалога культур». Сравнивая зарубежного сверстника и самих себя, чужую страну и свою, обучающиеся выделяют общее и специфичное, что способствует объединению, сближению, развитию понимания и доброго отношения к стране, ее людям, традициям.

Актуальность исследования определяется тем, что одной из задач школы является формирование гражданской позиции, частным проявлением которой является наличие собственного мнения учащихся, собственной активной жизненной позиции по любому вопросу, что, в свою очередь, стимулирует и мотивирует стремление постоянно увеличивать и углублять объем знаний и о собственной стране, и о других странах.

Объектом исследования является процесс формирования гражданственности в условиях образовательной организации.

Предметом исследования являются способы формирования национальной идентичности в пределах урока английского языка в 9 классе.

Цель исследования - теоретически обосновать и апробировать способы формирования национальной идентичности обучающихся основной школы на уроке английского языка.

Для достижения данной цели планируется решить следующие задачи:

1. изучить определение национальной идентичности для выявления общей характеристики;
2. рассмотреть этническую идентичность как компонент гражданственности;
3. выделить структурные особенности национальной идентичности;
4. рассмотреть понятие «диалога культур» как неотъемлемой части национальной идентичности и содержания предмета «Иностранный язык»;
5. выделить способы формирования национальной идентичности на уроке в 9 классе;
6. провести диагностику уровня сформированности;
7. провести формирующий эксперимент по формированию национальной идентичности обучающихся;
8. проанализировать полученные результаты.

Для проведения исследования использовались методы опроса, а также формирующего эксперимента.

Теоретической базой исследования послужили работы как отечественных, так и зарубежных авторов по проблемам исследования национальной идентичности и понятия нации (Э.Д. Смит, Э.Х. Эриксон, Э. А. Геллнер и др.), гражданственности и патриотизма (Л.В. Рожкова, Н.Д. Васильева, Ю.Н. Никифоров, А.Н. Скалина и др.), связи языка и идентичности (В. Оппенридер, М. Турмаир, Э. Хобсбаум), диалога культур и межкультурной коммуникации (С.Г. Тер-Минасова, В.С. Библер, М.С. Каган).

Теоретическая значимость заключается в обобщении исследований разных наук в этой области.

Практическая значимость - результаты исследования, материалы и примеры можно использовать для обучения диалогу культур на разных ступенях образования для формирования национальной идентичности как составной части гражданственности.

Исследование проходило на базе Муниципального автономного образовательного учреждения "Средняя общеобразовательная школа № 19 г.Улан-Удэ" (Республика Бурятия) в период с 1 сентября по 27 октября 2020 года.

Проблема национальной идентичности освещена автором в статье, посвященной языковой репрезентации национальной идентичности [Бугатова, 2020]. Результаты экспериментальной работы были представлены на конференции «Актуальные вопросы лингвистики и лингводидактики» в рамках XXII Международного научно-практического форума студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века» в апреле 2021 года. Доклад был отмечен дипломом III степени.

Глава 1. Национальная идентичность в теории обучения и воспитания

1.1. Понятие национальной идентичности

Процесс самоопределения человека происходит посредством самоидентификации, осознания собственной принадлежности к определенной семье, социальной, профессиональной группе, этнической общности и т.д. Посредством вхождения в эти группы человек реализует разные роли и транслирует свойственные данной группе ценности. Для описания культурного своеобразия ценностных установок разных сообществ, которые репрезентуются в том числе в языке как продукте национального творчества, необходимо определить ряд понятий, на которых строится данное исследование.

Национальная идентичность – это чувство принадлежности человека к одной нации или государству [Smith, 2003]. Это субъективное чувство единения с группой, ощущение нации как единого целого, представленного особым языком, культурой, традициями и политикой. С психологической точки зрения национальная идентичность рассматривается как способ мышления в категориях "мы" и "они" или "свои и чужие", а также осознание разницы между этими понятиями. Такие факторы, как национальная символика, язык, национальные цвета, а также история нации, культура, кухня, кровные связи, музыка и др. - все они играют определенную роль в конструировании идентичности. Положительное отношение к национальной идентичности называется "патриотизмом". Искаженные формы национального осознания идентичности могут выражаться в шовинизме, национализме и ксенофобии. Перед лицом культурной, военной и экономической угрозы национальная идентичность становится сильнее [Там же].

Э. Смит определяет нацию (а, следовательно, и особенности национальной идентичности) как население, имеющее общую историческую территорию, общие мифы и исторические воспоминания, широко распространенную общественную культуру, общую экономику и общие юридические права [Smith, 1991, с.21]. В

качестве основных факторов, формирующих национальную идентичность Э.Эриксон выделяет территорию, климат, историческую память, религию, мифы, язык, политическое устройство государства, культуру и общность экономических интересов [Erikson, 1980, с.52].

Кроме культурной и социальной интеграции значимым для социализации является осознание себя в качестве гражданина определенной страны. В современном обществе официальное воспитание гражданственности происходит посредством национальных учебных планов, воспитания уважения к символам страны и ее традициям; артефактам, памятникам и церемониям. Гражданам напоминают об их общем наследии и культурном достоянии, укрепляя и усиливая благородство их представлений об общей идентичности и чувстве принадлежности [Smith, 2003].

Жан Пиаже показал, что процесс становления национальной идентичности в детстве проходит несколько этапов, в результате которых вначале формируются когнитивные модели (знания), а этнические чувства формируются позднее, как ответ на знания об этнических явлениях. Тем самым, структура национальной идентичности включает в себя этническую осведомленность (когнитивный компонент национальной идентичности), изначально основывающейся на очевидных показателях – внешности, языке, элементах материальной культуры. Позднее происходит осознание общности предков, исторической судьбы своего народа. Когнитивный компонент национальной идентичности отвечает за способность ребенка систематизировать информацию об этнических характеристиках, на основе чего происходит формирование способности к оценке различных этнических групп (эмоционально-чувственный компонент). Результатом становления национальной идентичности становится формирование в подростковом возрасте эмоционально-оценочного осознания принадлежности к определенной этнической общности [Пиаже, 1994, с.278-292]. Формирование национального сознания (когнитивный компонент) реализуется на основе интерактивных и рефлексивных поликультурных технологий и включает в себя:

выстраивание общенациональных ценностей, предполагающее открытое обсуждение актуальных проблем общества и человека; осознание обучающимися причастности к локальному и национальному сообществам путем изучения истории, традиций и актуального состояния отдельных этнокультурных групп и их территорий в составе страны, установление взаимосвязи прошлого и настоящего. Эмоционально-чувственный компонент объединяет такие важные показатели, как эмоциональное отношение к себе как субъекту того или иного этноса, ценностно-смысловое отношение к своей и другим национальностям, удовлетворённость межнациональным взаимодействием. Поведенческий компонент национальной идентичности формируется посредством целеполагания к овладению профессиональными компетенциями применительно к социально-значимым векторам развития страны в процессе общественно-гражданской, волонтерской, экологической и профессионально-направленной деятельности [Лукина, 2015].

Среди всех видов коллективной идентичности национальная идентичность, вероятно, является самой всеобъемлющей и основополагающей. Другие виды коллективной идентичности - класс, пол, раса, религия - могут смешиваться с национальной идентичностью или дублировать ее, но им это редко удастся [Там же].

Каждая нация имеет свою особую культуру. Согласно Р. Пулу, нация также существует благодаря процессу самоформирования, при котором личность чувствует себя как дома в социальном окружении [Poole, 1999, с. 95].

Лингвисты В.Оппенридер и М.Турмаир считают, что идентичность человека - это его тождественность самому себе, но, одновременно, «это то, что делает человека таким, каким он себя показывает» [Oppenrieder, Thurmair, 2003]. Иначе говоря, идентичность - это совокупность внутреннего представления человека о себе и выражения его вовне. Она образуется в процессе социального взаимодействия и выражается языком и речью. Ф.Коулмас подчеркивает связь между языком и идентичностью. Он считает, что эта связь происходит за счет

вербальной системы символов, выражающей вовне причастность к группе и скрепляющей ее изнутри [Coulmas, 1985, с. 47]. Э.Эриксон, введший понятие «идентичность» во всеобщее употребление, указывает на его связь с речевой практикой, активно анализируя автобиографии, которые, по большей части, содержат маркеры идентичности [Erikson, 1980, с.52].

Для Э.Геллнера интерес к культуре сохраняется, и национальная идентичность для него, не что иное, как результат культурно единообразного, индустриализованного, образованного, современного общества [Gellner, 1983, с. 128]. Впрочем, Э.Смит, классифицирует подход Э.Геллнера как основанную на языке теорию национализма, где язык выступает в роли неотъемлемой составляющей любой культуры, кроме того, он наиболее ярко выражает коллективную личность общества [Smith, 2003].

В стране с относительно однородным обществом невозможно провести различие между этнической и национальной идентичностью; напротив, на территориях меньшинств и большинства этническая идентичность и национальная идентичность могут отличаться. Этническая идентичность группы, которая составляет большинство, определяет национальную идентичность, в то время как этническая идентичность группы меньшинств может быть определена следующим образом: следует отличать ее от национального самосознания. Можно представить, в качестве примера, японца, живущего в Японии: его этническая и национальная идентичность совпадают. Однако, если он переедет в Италию, его этническая принадлежность останется неизменной, в то время как его национальная идентичность может измениться. Такое изменение зависит от некоторых факторов, таких как продолжительность пребывания, интеграция, а также социальные и профессиональные связи в стране проживания.

В других случаях национальная идентичность может не совпадать с языковой идентичностью. В качестве примера можно взять немецкоговорящих жителей юга Тироля. Они родились и выросли в Италии и могут быть охарактеризованы следующим образом: итальянская национальная идентичность;

однако их языковая идентичность не соответствует языковой идентичности нации – то есть итальянскому языку. Она становится более сложной, когда также рассматривается языковое разнообразие через миграцию; в этом случае национальная идентичность может отличаться как от этнической, так и от языковой идентичности. Примером здесь может служить китайская мигрантка во втором поколении, родившаяся в Южном Тироле у китайских родителей (этническая принадлежность), чей родной язык был немецким (лингвистическая идентичность) и которая была итальянской гражданкой с юридической точки зрения и также она чувствовала себя итальянкой (национальная идентичность).

На основании вышеизложенного, проблема национальной идентичности заключается в вариативности ее составляющих (лингвистической идентичности и этнической идентичности). В идеализированном варианте национальная идентичности совпадает с гражданством человека, его лингвистическая идентичность опирается на официальный язык страны. Этническая же идентичность, даже в случае несовпадения этнической принадлежности с основным этносом, сформировавшим нацию, не препятствует формированию национальной идентичности, но усиливает нацию, делая ее более жизнеспособной, за счет разнообразия. Таким образом национальная идентичность можно считать явлением духовного, а не материального порядка.

1.2. Роль предмета «Иностранный язык» в формировании российской национальной идентичности

Иноязычное образование вносит свой вклад в формирование системы знаний и в достижение образовательных результатов. Для определения роли предметной области «Иностранный язык» в формировании национальной идентичности обратимся к основному документу, определяющему требования к результатам, структуре и условиям реализации основной образовательной программы, а именно к ФГОС основного общего образования.

В части, предвосхищающей изложение основных принципов, лежащих в основе образовательного процесса в основной школе, указано, что стандарт

разработан с учетом региональных, национальных и этнокультурных особенностей народов Российской Федерации. Многонациональность нашей страны служит основой для формирования единой российской гражданской идентичности обучающихся [ФГОС ООО, с. 3]. В стандарте подчеркивается важность развития культурного разнообразия и языкового наследия народов нашей страны для овладения духовными ценностями и культурой многонационального народа России [Там же].

Таким образом понятие этнической идентичности не вступает в противоречие с понятием единой гражданской идентичности. Напротив, вхождение в единое культурное и духовное пространство возможно лишь посредством осознания своей принадлежности к этнической группе, которая является частью многонационального гражданского общества, объединенного единой российской гражданской идентичностью.

Успешность образовательного процесса определяется достижением личностных, метапредметных и предметных результатов. В порядке приоритета среди личностных результатов на первое место выступает «воспитание российской гражданской идентичности: патриотизма, уважения к Отечеству, прошлое и настоящее многонационального народа России; осознание своей этнической принадлежности, знание истории, языка, культуры своего народа, своего края, основ культурного наследия народов России и человечества; усвоение гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества; воспитание чувства ответственности и долга перед Родиной;» [ФГОС ООО, с.5].

Наряду с такими предметами, как история и обществознание дисциплины предметной области «Филология», в которую входит иностранный язык, вносят вклад в формирование национальной идентичности. Так, язык лежит в основе «человеческого общения, формирования гражданской, этнической и социальной идентичности» [ФГОС ООО, с. 7]. Именно язык является базой для сохранения системы ценностей, определяющей гражданскую позицию каждого жителя страны. Через освоение языка и культуры происходит последовательное

становление культурной и этнонациональной, социальной, а в конечном итоге гражданской самоидентификации личности обучающегося. Именно поэтому, согласно современной концепции поликультурного образования, содержанием иноязычного образования становится не сама система языка, а диалог культур, позволяющий осознать самобытность родной культуры и ее место в пространстве мировой гуманитарной культуры [Бим, 1988].

1.3. Понятие диалога культур как содержание иноязычного образования

Идея культурного плюрализма появилась в конце XX века и была разработана Уильямом Джеймсом, Горацием Калленом и Джоном Дьюи [Ерасов, 2000]. Основоположники данной концепции рассматривали ее в качестве источника равного общества. Сегодня культурный плюрализм вышеупомянутых философов был признан многими как предвидение современного мультикультурного общества. Кроме того, данная идея была изучена и поддержана многими выдающимися лингвистами, философами и педагогами, подчеркивающими важность диалога культур [Там же].

Михаил Бахтин рассматривал диалог культур в качестве одного из важнейших условий развития и становления личности. По мнению других исследователей, межкультурная компетенция в изучении иностранных языков является, несомненно, значимой, так как она основывается на том, что родной язык и культуру можно обогатить только тогда, когда человек умеет толерантно воспринимать чужую культуру, факты о ней, а также готов увидеть поведение носителей языка своими глазами. Эмиль Лямбек признал воспитательную и общеобразовательную ценность иностранных языков в изучении культуры страны и эстетическом развитии учащихся [Там же]. В свою очередь, Ян Бодуэн де Куртенэ заметил, что наилучшие результаты в обучении иностранному языку достигаются только после знакомства с культурой страны изучаемого языка.

Лев Щерба также отметил большую образовательную и общеобразовательную ценность иностранных языков, обращая внимание на то,

что изучение иностранного языка ведет к самопознанию, под которым он понимал важную роль языков в понимании духовной жизни не только носителей языка, но и других культур, сравнение которых позволяет понять специфику родного языка [Щерба, 2020]. Невозможно полностью овладеть своим родным языком, не зная иностранного языка [Сепир, 1993].

По словам Светланы Тер-Минасовой диалог культур основан на конфронтации культур. Можно правильно воспринимать иноязычную социокультурную реальность только в том случае, если мы идентифицируем, дифференцируем и сопоставляем различные языковые явления в родном и иностранном языках [Тер-Минасова, 2000].

Если учитывать социокультурный контекст нахождения человека в современном неоднозначном мире, то вполне ожидаемо, что уровень нынешнего специалиста должен позволить человеку как из монокультурной, так и из межкультурной среды:

- видеть и понимать глобальные стороны современного межкультурного человеческого общения, например, вежливость как важнейшую часть любого успешного общения в ходе монокультурного или межкультурного взаимодействия, и на сегодняшний день можно увидеть процесс формирования глобальной культуры, с одной стороны, преимущественно в онлайн-общении, а с другой-некоторые попытки игнорировать специфические особенности того, что считается вежливым или невежливым в разных странах, социальных слоях и культурно-языковых сообществах, что может послужить источником разочарования, коммуникативных разрывов и культурного шока, которые способны испортить любое сотрудничество между партнерами различных культур;

- осознавать себя и своих собеседников как носителей определенных культурных ценностей, образа жизни, а также обладать способностью решения различных спорных моментов и избегания конфликтов, руководствуясь при этом подходящими мирными стратегиями;

- создать стратегию сотрудничества и партнерства в общении, учитывая специфику социокультурного контекста человеческого взаимодействия и функциональных факторов монокультурной или межкультурной коммуникации [Леонтьев, 1997], ориентированную на ценности и культуру участников межкультурного общения с упором на положительные результаты их межкультурного взаимодействия.

Одной из причин становления термина «межкультурный диалог» ключевым в языковой педагогике является его введение в европейскую «Белую книгу по межкультурному диалогу» [«Белая книга» по межкультурному диалогу..., 2009, с.73].

Согласно «Белой книге» межкультурный диалог – «процесс, включающий открытый и уважительный обмен мнениями между отдельными лицами и группами с различным этническим, культурным, религиозным и языковым происхождением и наследием на основе взаимопонимания и уважения. Он требует свободы и способности выражать себя, а также готовности и способности прислушиваться к мнению других. Межкультурный диалог способствует политической, социальной, культурной и экономической интеграции и сплочению культурно разнообразных обществ. Он способствует равенству, человеческому достоинству и чувству общей цели. Он направлен на развитие более глубокого понимания различных мировоззрений и практик, расширение сотрудничества и участия (или свободы выбора), обеспечение личностного роста и трансформации, а также поощрение терпимости и уважения к другим» [Там же].

Следует отметить, что понятие “межкультурный диалог” является родственным по отношению к понятию «диалог культур и цивилизаций» [Сафонова, 1991], появившемуся в отечественной лингвистической педагогике в начале 1990 - х годов и превзошедшему ее границы. Социально значимые социокультурные идеи в XXI веке, отмеченную общеевропейскую концепцию “межкультурного диалога” в России рассматривал еще раньше М.С. Каган в своем труде “Мир коммуникации” (1988). Автор раскрыл природу и сущностные характеристики таких коррелирующих понятий, как “диалог культур” и “недиалог

культур». М.С. Каган выделяет три типа отношений между различными культурами:

- 1) прагматическое отношение одной культуры к другой;
- 2) неприятие одной культуры другой как доминирующего типа культурных отношений между ними;
- 3) отношения взаимодействия и взаимообогащения, иными словами, обе культуры относятся друг к другу как к равным [Каган, 1988].

Первые два типа отношений между культурами определяются как «недиалог культур», а третий-как диалог культур, который может быть сознательно выбран индивидом, социальной группой, страной или группой стран в качестве жизненной философии или образа жизни.

В России философия М.С. Кагана нашла воплощение в концепции “Школы диалога культур” [Библер, 1993], в основе которой лежит социокультурный подход к обучению языкам для мужкультурного взаимодействия [Сафонова, 1991]. Данный подход представляет собой культуру-центричную методологию межкультурного билингвального образования, которое имеет многоярусную структуру. Дидактическое сопровождение данной системы обеспечивается междисциплинарными языковыми учебными планами, учебниками и материалами для оценки и самооценки. Методология межкультурного образования была разработана с учетом мировых тенденций в современной языковой педагогике (межкультурное коммуникативное образование через совместное изучение языков, многоуровневое стандартизированное коммуникативное образование, онлайн-обучение языкам и культурам и т. п.). Следует подчеркнуть, что при всей космополитичности данной системы основу межкультурного коммуникативного образования составляет российское культурное наследие как часть мирового гуманитарного пространства и ценностные приоритеты национального образования.

Несомненно, что в быстро меняющемся современном мире, недостаточно владеть только той коммуникативной культурой, позволяющей взаимодействовать исключительно в монокультурной и монологичной среде.

Современная коммуникативная культура по большей части должна давать возможность индивиду самостоятельно ориентироваться в нынешнем мультикультурном и многоязычном мире, а также выбирать самые подходящие способы сотрудничества и общения с другими, вне зависимости от континента, региона или страны собеседника, а также его социальной принадлежности. В данном случае система межкультурного коммуникативного образования через совместное изучение всех языков и культур должна основываться на таком методологическом принципе, как принцип расширения спектра культур, вовлеченных в образование и самообразование (переход от этнических, суперэтнических, региональных и континентальных культур к мировому культурному наследию) и типы цивилизаций, не забывая при этом о социальных субкультурах. Тем самым, конструирование современного межкультурного коммуникативного образования сегодня не представляется возможным без сосредоточения внимания на формировании у школьников представлений о диалоге культур и цивилизаций как единственно альтернативном образе жизни в современном глобальном мире и как личной философии жизни в XXI веке (и школьники должны добровольно их принять) и возвращению равному отношению к иным культурам, которые ценны своим разнообразием и уникальностью.

Помимо этого, коммуникативное образование с мультикультурной и двуязычной/трехязычной ориентацией должно подготовить обучающихся к использованию широкого спектра форм коммуникативного взаимодействия, продемонстрировать коммуникативную гибкость и творческий подход в выборе и реализации коммуникативных стратегий, которые помогут найти выход из культурных недоразумений и пробелов, быть миротворцем, а не провокатором и конфликтогеном. В противном случае, современное общество будет всегда подвержено различным провокациям СМИ, которые могут привести к постоянному возникновению культурных конфликтов.

Идею о том, что при изучении иностранного языка неизбежно придется столкнуться с культурной средой сообщества носителей языка, высказали несколько исследователей, которые «предложили различные модели

взаимодействия с культурой в языковых классах, которые имеют тенденцию отражать не только образовательные, но и социально-геополитические взгляды эпохи» [Thanasoulas 2001]. Существует несколько мнений по поводу взаимосвязи языка и культуры.

Главный тезис сводится к тому, что нельзя отделить изучение языка от изучения культуры, и наоборот [Seelye 1984, p. 22]. И язык, и культура теряют свое значение, если рассматриваются отдельно, они являются конститuentами друг друга [Douglas-Brown 1994, p. 165]. Язык, прежде всего, - это вербализованная память культуры, а также речевые способы действия. Например, реализация речи между различными социальными группами и слоями имеет свой культурный отпечаток, владение которым порождает чувство культурного единения.

Остановимся подробнее на значении понятия «культура». Хёрн и Томалин [2013] определили культуру как конструкцию, которая «содержит общепринятые традиции, ценности и способы поведения в конкретном сообществе. Вещи, которые люди считают важными, такие как семья, гостеприимство и справедливость [...] Знание распорядка дня и поведения» [стр. 196]. Они также утверждают, что успех в достижении межкультурной осведомленности и восприимчивости при использовании языка связан с культурными навыками.

Карен Рисагер, специалист в области языкового и культурного образования, пытаясь обобщить дискуссию о перспективах преподавания языка и культуры, заключает, что это исследование «всегда имело отчетливый междисциплинарный характер с множеством теоретических и философских позиций» [Risager 2011, p. 485]. Она также отмечает, что термин «культура» в языковом образовании слишком сильно и «бездумно» ассоциировался с «нацией» [ср. Risager 2007], хотя некоторые так называемые «культурные» элементы больше уходят корнями в региональную, этническую и религиозную принадлежность, другими словами, «членство» в субкультурных группах [Weninger and Kiss 2013]. Этот аспект можно было заметить ранее в исследовании Холлидея [1999, с. 237], который различал «большие культуры» - большие абстрактные группы людей, такие как

нации, - и «малые культуры», воспринимаемые как «любые сплоченные социальные группы».

Если изучающие иностранный язык имеют возможность продуктивно взаимодействовать на иностранном языке с представителями разных культур, то происходит эффективная межкультурная коммуникация [Byram, 1997]. Собеседники должны знать как собственную, так и чужую культуру, а также обладать лингвистическими и прагматическими навыками, чтобы ориентироваться в чужой культуре [Guilherme, 2000; O'Dowd, 2003]. Хорнбергер утверждает, что многоязычное образование предоставляет возможности для подготовки новых поколений к демократическому устройству общества в поликультурном мире [Hornberger, 2009, с.197].

Для создания языковой педагогики, способствующей более эффективному межкультурному общению, нужно иметь адекватное представление о понятии «культура». Традиционные определения культуры берут за основу модели человеческого поведения, включающие символы, языки, традиции, верования и ценности, разделяемые членами социальной группы [Byram, Feng, 2005; Fantini, 1999]. Группы, живущие в пределах определенных территорий, часто имеют общие идеи и ценности, но с недавнего времени становится очевидным, что культура не может быть истолкована как нечто, разделяемое внутри однородной группы. Антропологи показали, что культура находится в постоянном движении, она смешивается и перемещается, так что любая группа и любой регион содержат разного рода идеи и ценности [Appadurai, 1996; Street, 2005]. Подготовка изучающих язык к пониманию культуры и взаимодействию с другими - это не просто вопрос обучения их стабильным, однородным навыкам, но и подготовка их к использованию разнородных языковых и культурных навыков, для эффективной ориентации в спорных вопросах [Rymes, 2014].

Неоднородный, изменчивый характер культуры чрезвычайно важен в современном мире, полном цифровых технологий. Глобализация и технологический прогресс открыли новые возможности для преподавания и изучения языков [Thorne, 2003]. Технологии объединяют учащихся для

взаимодействия через Интернет, предоставляют инновационные учебные платформы и предлагают множество новых способов знакомств с другими культурами и языками.

В современной среде, прежде всего, нам нужно больше межкультурного взаимодействия, больше понимания и сочувствия к тем, кто говорит на разных языках и принадлежит к разным культурам. Бахтин (1986) считает, что культурные контакты могут породить гуманистический культурный диалог, который может обогатить всех участников, и это является еще более насущной потребностью в нашем глобализирующемся, но трудном мире. Изучение языка является одним из ключевых направлений достижения образовательной и этической цели, которое можно обобщить термином «межкультурная коммуникация». Знание другого языка способствует большему осознанию культурного многообразия, поскольку люди, владеющие иностранным языком, с большей готовностью принимают и понимают ценности и образ жизни других.

В последнее время всё настойчивее звучит тезис о невозможности диалога культур в процессе иноязычного образования и даже называют эту задачу недостижимой. Так, Н.В. Барышников пишет, что в ситуации, когда обучающиеся и преподаватель являются представителями одной культуры, диалог культур невозможен. Вдобавок, по утверждению ученого, среда иноязычного образования монокультурна и приобрести «опыт ощущения» в культуре страны изучаемого языка, не оказавшись в ней, невозможно. Вряд ли с этим можно согласиться. Диалог культур осуществляется через голоса певцов, музыку композиторов, идеи художников, смыслы произведений, интерпретацию текстов и т.д. В процессе работы с содержательным аутентичным текстом происходит диалог с эпохой, писателями, их персонажами. При использовании видеоматериалов обучающиеся «входят» в различные ситуации общения, оценивают артефакты, восхищаются произведениями искусства. Использование открыток как жанра фатической коммуникации позволяет общаться со сверстниками планеты. Можно продолжать приводить подобные ситуации процесса ИО. Таким образом, диалог культур сопровождает весь процесс познания на уроках ИЯ. В своих более поздних

работах Е.И. Пассов, говоря о методологии иноязычного образования, выделяет принцип диалога культур, подчеркивая, что общение всегда диалогично. Ученый находит в себе смелость отказаться от принципа коммуникативности, которому он был верен многие годы, в пользу принципа диалога культур. В процессе иноязычного образования диалог культур может осуществляться, если:

1. Обучающийся знает основы своей и иной культуры. Подчеркнем обязательное погружение в факты своей культуры. Владение собственной культурой – самое важное для диалога культур: чаще всего при общении с представителями другой культуры, другого языка, нам приходится рассказывать о себе, отвечать на вопросы о нашей стране, наших традициях и т.п. При этом безусловно быть в определенной степени информированными о стране и культуре изучаемого языка.

2. У обучающихся сформировано личностное отношение к фактам своей и другой культуры.

3. Они способны интерпретировать, анализировать, пояснять асимметрию языков и культур, понимать различия между культурами и толерантно относиться к ним.

4. Ученики умеют делать выводы и обогащать в дальнейшем свои познания в этой области.

Итак, в процессе межкультурного общения происходит диалог культур как процесс взаимодействия индивидов, различающихся своими социокультурными, национальными и этнопсихологическими характеристиками, процесс, способствующий познанию личностью разных культур и созданию у участников межкультурного общения более целостной лингвокультурологической картины мира. В процессе межкультурного общения включены все виды речевой деятельности, а именно чтение, аудирование, говорение, перевод, письмо (а не только говорение, как порой предполагают).

Важно более определенно представлять себе цели обучения диалогу культур (межкультурному общению) с позиции учителя, а также какие условия такого общения и взаимного обмена нужно обеспечить в общеобразовательной

школе. Это углубление знаний о своей культуре (без них вообще невозможно участвовать в межкультурном общении); ознакомление учащихся с основной фоновой информацией; ознакомление с образцами культуры контактирующих стран; ознакомление с наиболее частотными составляющими речевой культуры (безэквивалентная лексика, молодежный слэнг, образные средства языка, аутентичные слова и выражения и др.); представление об особенностях менталитета и наций; умение осуществлять речевое действие и адекватно реагировать на речевое и неречевое поведение участников коммуникативного акта в наиболее типичных ситуациях общения (в беседе, при объявлениях в аэропортах и на вокзалах, в деловых разговорах, в магазине, на фирме, в ресторане и т. п.). Все перечисленные задачи очевидно можно осуществлять даже в условиях иноязычного образования в общеобразовательной школе. Дети изучают иностранный язык не только для общения с иностранцами, сколько для понимания другого мира и другой культуры. Открытие нового мира дает возможность обрести новый взгляд на привычные вещи [Богданова, 2017].

Таким образом, для осуществления диалога культур каждый участник такого диалога должен прежде всего идентифицировать себя как представителя некоторой культуры, ценности которой он будет транслировать в межкультурной коммуникации.

1.4. Этническая идентичность в структуре гражданственности

Научное обсуждение понятия и структуры гражданственности имеет продолжительную историю. Начавшись в античный период, оно не прекращается до сих пор. Российские исследователи на протяжении всей эволюции отечественной научной мысли активно интересовались проблемой гражданственности в рамках философии, социологии, политологии, психологии, педагогики, культурологии и других наук. С одной стороны, это обогатило научный дискурс по данной проблеме, с другой - обусловило противоречивость как в понимании феномена, так и в использовании термина «гражданственность».

Сравним политологический, педагогический и культурологический подходы к исследованию гражданственности. Толкование гражданственности в политическом контексте является наиболее распространенным, что связано с развитием концепции гражданского общества. С позиции политического подхода категория гражданственности рассматривается исследователями как «совокупность убеждений и взглядов, предполагающая, с одной стороны, высокую степень независимости и самостоятельности индивидуальных суждений об обществе, с другой - нерушимую социальную солидарность, выражающуюся в участии человека в жизни социума» [Никифоров, Скалина, 2007, с. 188-191].

Гражданственность членов общества выражается в их поведении, соблюдении возлагаемых на них обязательств, в инициативности, участии в различных сторонах жизни общества. Гражданственность предполагает наличие прав и исполнение обязанностей не только в личных, но и социальных интересах. Такие гражданские ценности и нравственные принципы, как социальная справедливость, равенство, свобода, толерантность, плюрализм и др., составляют основу гражданственности. Культура гражданственности служит мерой самореализации человека как гражданина не только в формально-юридическом, но и в нравственно-этическом и социокультурном смыслах [Рожкова, Васильева, 2014, с. 123-128]. П.Л. Лавров и Н.К. Михайловский вершиной проявления гражданственности считали внутреннюю готовность человека служить высшим целям, быть источником и движущей силой нравственного совершенствования общества [Никифоров, Скалина, 2007, с. 188-191].

Психолого-педагогические исследования ориентированы на изучение гражданственности как интегративного качества личности, выражающегося в тех чувствах и состояниях, которые свидетельствуют об осознании человеком социальной роли гражданина, присущих этому статусу прав и обязанностей, о принятии гражданских ценностей, общественных норм и проявляются в активной социально значимой деятельности. Внимание педагогов-исследователей сосредоточено на том, что гражданственность, выступающая нравственным

основанием поведения. Поведение трактуется как активное исполнение обязанностей гражданина и осознание своего долга перед государством, обществом, народом. С одной стороны, гражданин разумно использует свои гражданские права, с другой – соблюдает и уважает законы государства [Коджаспирова, 2001, с. 54].

Представление о гражданственности как феномене культуры характерно для культурологических исследований. Так, З.Я. Капустина рассматривает гражданственность через призму общезначимых ценностей (гражданских благ), ценностных отношений (благочестие, добролюбие, умеренность, общественное благо как счастье каждого гражданина, взаимопомощь, забота, солидарность, понимание, согласие, дружба, свобода, толерантность, участие в государственном управлении, правосознание и др.), которые являются человеческим капиталом гражданского общества [Капустина, 2008].

Таким образом, общим для всех трактовок гражданственности выступает обращение к ценностям, этическим принципам как основным компонентам структуры гражданственности. В свою очередь, ценности имеют социальную природу и историческую обусловленность. Отечественные исследователи аксиосферы подчеркивают, что ценности не являются вспомогательной надстройкой к экономике и политике, они отражают обобщенные представления людей о целях и нормах своего поведения, воплощают исторический опыт и выражают смысл культуры отдельного этноса и всего человечества. Ценности народа служат ориентиром для выбора траектории духовного развития, и дают моральную квалификацию действиям индивида и групп [Лапин, 1996, с. 3-23]. В результате складываются конкретные типы поведения и отношения к протекающим в обществе социальным, экономическим, политическим процессам.

Коллективная идентичность не является самостоятельным, отдельным, независимым от индивидуальных идентичностей образованием. Она существует только при условии, что в какой-то мере составляющие ее «общности» фактически стали моментами идентичности индивидов. Индивиды являются

единственно возможными "субъектами" идентичности, а не классами, нациями, народами и т. д. [Bartmann S., Gille K., Haunss S., 2002, с.101].

Этническая идентичность - это чувство и осознание принадлежности к этнической группе или сообществу. Без минимальной коллективной этнической идентичности не существует этнической общности. Выбирая и акцентируя этническую идентичность из огромного количества возможных этнических категорий, этнические категории трансформируются в этнические группы. В этом смысле этническая идентичность контруирует этнические сообщества [Bartmann S., Gille K., Haunss S., 2002, с.11].

Этнические идентичности определяются в ситуациях конкуренции и конфликта (вокруг всего спектра социальных ресурсов и вознаграждений, но особенно для признания). Такие ситуации межэтнических отношений, частный случай всех "ситуаций аскриптивных отношений", объясняют, почему этнические критерии вообще становятся актуальными; почему и какие мнимые или реальные различия воспринимаются, переживаются и артикулируются и т. Таким образом, конкуренция и конфликт также являются структурными причинами всех процессов этнизации.

На осознание людьми своей этнической и культурной принадлежности значительное влияние оказывает тот факт, живут ли они в полиэтнической (поликультурной) или моноэтнической среде. Ситуация межэтнического общения дает индивиду больше возможностей для приобретения знаний об особенностях своей и других этнических групп, способствует развитию межэтнического понимания и формированию коммуникативных навыков. Свою этническую принадлежность скорее осознает русский ребенок, живущий в многонациональной Москве, чем житель отдаленной деревни Архангельской области. С другой стороны, проживание в полиэтническом сообществе может провоцировать и конфликты на этнической почве.

Этническая структура России достаточно динамична: происходят территориальные миграции представителей различных этносов, приводящие к

совместному их проживанию. В России сейчас проживают представители более 170 народов, плюс существуют 600 наименований субэтносов (казаки, сибиряки и т. д.). Основные этнические группы России включают славянские, германские, романские, балтийские, кавказские, тюркские, финно-угорские, монгольские, иранские и другие группы народов.

В результате межэтнических контактов, возникновения межнациональных семей, совместной деятельности представителей различных этносов протекают процессы этнической консолидации, ассимиляции, интеграции. На изменение этнической карты России существенное влияние оказывают и демографические процессы. Так, последние 20 лет характеризуются очень высоким естественным приростом населения Северного Кавказа, уменьшением численности населения славянских народов, существенным сокращением численности коренных народов Севера и Дальнего Востока.

Этническую идентичность можно определить как составную часть социальной идентичности личности, психологическую категорию, которая относится к осознанию своей принадлежности к определенной этнической общности. Этническая идентичность – это, в первую очередь, результат когнитивно-эмоционального процесса осознания себя представителем этноса, определенная степень отождествления себя с ним и отделения от других этносов. Представляется, что смысл данного понятия хорошо отражает термин, предложенный Г. Г. Шпетом, рассматривавшим этническую идентичность как переживание своего тождества с одной этнической общностью и отделения от других [Шпет, 2011].

Можно согласиться с Г. У. Солдатовой, что еще одной особенностью этнической идентичности является мифологичность, основывающееся на идеях и мифах об общих культуре, происхождении, истории [Солдатова, 1998].

При этом, во-первых, необходимо разводить понятия этнической идентичности и этничности - социологической категории, относящейся к определению этнической принадлежности по ряду объективных признаков

(этнической принадлежности родителей, месту рождения, языку, культуре), и иметь в виду, что в реальной жизни этническая идентичность далеко не всегда совпадает с официальной этничностью. Во-вторых, следует помнить, что этническая идентичность не сводится и может не совпадать с декларируемой идентичностью (причислением себя к этнической общности), которая проявляется в самоназвании.

Этническая идентичность не тождественна и этническому самосознанию, поскольку этническая идентичность не сводится только к осознанию этнической принадлежности, так как содержит в себе слой этнического бессознательного [Там же], а также потому, что предполагает эмоционально-ценностное значение, придаваемое человеком своей этнической принадлежности [Стефаненко, 2009].

Таким образом, этническая идентичность является составной частью национальной идентичности, являющейся основой гражданственности. Многоэтническая структура российской нации способствует формированию единой национальной идентичности, своеобразие которой и заключается в ее многонациональном характере.

Выводы по 1 главе

1. Формирование гражданственности как цели образования делает актуальным развитие этнической идентичности для вхождения в следующий круг культурной самоидентификации «российской национальной идентичности».

2. Понятие национальной идентичности имеет не только социологическую трактовку, но и культурную интерпретацию. При таком подходе носитель национальной идентичности является носителем знаний об истории и культуре своего народа, ценностей его народа, языка его народа.

3. Осознание своеобразия своего этноса, нации, народа возникает при сопоставлении родной и иной культуры.

4. Предметной составляющей урока иностранного языка является не сам язык, а та картина мира, те ценности народа, которые этот язык представляет. Содержанием урока иностранного языка является диалог культур.

5. Обучающийся не может быть полноценным участником диалога культур, не являясь полноправным носителем родной культуры, что предполагает идентификацию себя в качестве члена «мы-сообщества» - граждан России.

6. Формирование этнической идентичности опирается на осознание самобытности своего народа и этнической группы. Формирование идентичности проходит этап формирования представлений об особенностях общности и этап формирования этнической самоидентификации. Для этого содержание иноязычного образования обязательно должно включать информацию о родной культуре.

7. Структура национальной идентичности включает когнитивный (информационный), аффективный (эмоциональный) и поведенческий компоненты.

Глава 2. Способы формирования национальной идентичности на уроке английского языка

2.1. Место регионального компонента в содержании обучения иностранному языку

Лучшим способом осознания самобытности является ее сравнение с другими культурами, и в этом смысле наибольшим потенциалом среди учебных предметов школьной программы обладает иностранный язык.

Существуют различные определения понятия «содержание обучения иностранным языкам» (иноязычного образования). Одна из трактовок этого понятия предполагает, что содержание обучения - это единство всего, что обучающийся должен усвоить для достижения цели обучения [Лapidус, 1986, с. 26]. И.Л. Бим рассматривает содержательный компонент иноязычного образования с позиций коммуникативности. При таком подходе содержание обучения – это все то, чем владеет и оперирует ученик для решения конкретной коммуникативной задачи [Бим, 1998, с.58]. Если подходить к дефинированию понятия с позиций лингвокультурологического подхода, то содержание иноязычного обучения – это все то, что формирует и обогащает компетенции, процесс развития которых повышает общую и иноязычную культуру учащихся, а уровень их сформированности позволяет осуществлять межкультурную коммуникацию [Богданова, 2017]. Исходя из вышеизложенного, сквозная линия содержания иноязычного образования - это социокультурная ориентация.

Содержание иноязычного образования находится в прямом отношении к цели, в некотором смысле являясь средством ее достижения. Лингвокультурная концепция целей иноязычного образования предполагает направленность на поликультурное общество и требуют наполнить содержание образования культурно-ценностной информацией.

Компонентный состав содержания иноязычного образования зависит от того, что вложено в понятие содержательной составляющей, и уже поэтому различно у разных авторов.

Так, Б.А. Лapidус включает в компоненты иноязычного образования навыки и умения; С.Ф. Шатилов - языковой материал, речевой материал, навыки и умения. Позиция Н.В. Гальсковой и Н.И. Гез утверждает следующие обязательные компоненты обучения иностранному языку: а) предметная сторона содержания обучения (о чем говорить, читать, писать, слушать), которая отражает сферы общения, темы, ситуации, тексты, языковой материал и т.п.; б) процессуальный аспект (навыки, умения); в) эмоционально-оценочный опыт [Богданова, 2011, с.60-64].

Остановимся подробнее на каждом аспекте. Предметный аспект включает лексические единицы, грамматические структуры, фонемы, звуки, языковые правила, тексты и дискурсы. Процессуальный аспект включает речевые навыки и умения, речевые механизмы, способности, компетенции, мотивы, интересы и потребности, эмоционально-оценочный опыт, филологическое мышление.

Лингвокультурологический аспект подразделяется на духовные ценности, языковую и речевую культуру. Духовные ценности включают мировую, национальную и региональную культуры. К этой категории относятся имена знаменитых людей, славные страницы истории, исторические памятники, произведения искусства и т.п. Языковая и речевая культура образуется из безэквивалентной лексики, частично эквивалентной лексики, молодежного сленга, аутентичной лексики, лексических единиц, описывающих этику отношений. Также сюда входят лингвокультуремы и логоэпистемы.

Технологический аспект включает рациональные методики, технологии, приемы, стратегии и способы. Основные методики предполагают проблемное обучение, проектная методика, системно-культурологическая стратегия, интерактивная методика, проблемно-поисковая стратегия, медиатехнологии, когнитивно-аффектные стратегии и др. [Там же].

Исходя из вышеизложенного, можно заметить, что региональная культура входит в лингвокультурологический аспект.

В современных УМК по иностранным языкам содержится достаточно большое количество информации о стране изучаемого языка, однако обучающиеся затрудняются составить достойный рассказ о своем родном крае, его культуре, традициях и обычаях, известных людях и т.д. Тем самым они испытывают нехватку знаний о собственном регионе, который имеет свои природные, национальные, исторические, культурные и территориальные особенности.

Поэтому при изучении иностранного языка нужно принимать во внимание вышеперечисленные особенности. Этот подход в преподавании - один из важнейших векторов в формировании у школьников знаний о своем родном регионе. Безусловно, он представляет огромную воспитательную ценность, поскольку благодаря ему у обучающихся развивается уважение и любовь к родине, что благотворно сказывается на формировании их личности.

Основными задачами интегрирования регионоведения в образовательный процесс являются развитие и совершенствование коммуникативной и межкультурной компетенции обучающихся, а также расширение содержательной основы обучения иностранному языку за счет усвоения обучающимися определенного объема региональных знаний.

Специфика иностранного языка, обновление целей и содержание языкового образования на современном этапе в русле личностно-ориентированной парадигмы образования предполагают включение данного компонента в обучение иностранному языку. Невозможно понять чужую культуру без знания своего региона, поэтому совершенно очевидна необходимость обучения иностранному языку с учетом национально-регионального компонента. Отсутствие знаний своей, так и чужой культуры является источником недопонимания, конфликтов и кризисов в процессе межкультурной коммуникации [Тамбовкина, 1996].

В практике преподавания сложился подход, при котором иностранный язык рассматривается в основном как средство приобщения к культуре страны изучаемого языка. Поэтому обучающиеся затрудняются передавать информацию

о фактах и явлениях, которые связаны с родной региональной культурой средствами иностранного языка. Тем самым, в процессе реальной ситуации общения они не способны быть трансляторами самобытности родной культуры, а также сделать ее достоянием мировой культуры. В условиях культурного многообразия общего контекста обучения в различных регионах России встает задача сформировать у обучающихся коммуникативные умения, обеспечивающие использование иностранного языка для взаимного культурного обогащения в ситуациях иноязычного общения [Благова, Коренева, Родченко, 1993, с.16-19].

До настоящего времени вопрос о соотносительности государственного образовательного стандарта и национально-регионального компонента не имеет однозначного решения, как в теории, так и в практике обучения иностранному языку [Тамбовкина, 1996].

Перейдем к содержанию национально-регионального компонента по иностранному языку. Первая составляющая - это национально-культурный аспект, являющийся обязательной частью курса иностранного языка и предусматривающий приобщение обучаемых к общекультурным и национально значимым ценностям, осмысление ими национального своеобразия родного языка. Вторая составляющая - это региональный аспект, обеспечивающий осмысление обучающимися языковых фактов, характерных для того или иного региона России [Там же].

Региональный компонент реализуется в региональном аспекте, отражающего региональные особенности конкретного субъекта РФ.

Под региональным компонентом лингвистического курса следует понимать «систематическое и последовательное включение в общеобразовательный курс иностранного языка местного языкового материала, как в тематическом отношении, так и в отношении сугубо лингвистическом» [Бим, Маркова, 1992].

Методисты предлагают рассматривать региональный компонент в преподавании иностранного языка как углубленную лингвокраеведческую работу

и использовать местный языковой материал не только на уроках иностранного языка, но и для внеаудиторной работы. Ведь «живое слово земляков и о земляках на уроках иностранного языка воспитывает интерес к тому, что называется малой родиной, рассказывает о ее истории и сегодняшнем дне, что, в конечном счете, способствует общей гуманизации образования» [Там же].

2.2. Диагностический этап формирующего эксперимента

Избирая целью своего исследования особенности формирования национальной идентичности, мы провели эксперимент по формированию данного личностного качества в общеобразовательной школе Республики Бурятия в г. Улан-Удэ. Исходное состояние изучаемого предмета определялось посредством опроса.

Для определения уровня сформированности национальной идентичности обучающихся был проведен опрос, который включал разделы по диагностике информационной осведомленности и эмоционального отношения. По принципу множественного выбора с открытым ответом было сдано 15 анкет.

Опрос состоял из 8 вопросов. По результатам опроса (Приложение А.1), 40% учащихся считают себя носителями ценностей и мировоззрения и российской нации, и бурятского народа.

53,3% респондентов, пребывая за границей, ответят, что они из России, а именно из республики Бурятия, при вопросе о том, откуда они (Приложение А.2). 73,3% респондентов идентифицируют себя как представителей той или иной этнической группы (Приложение Б.1). При вопросе от иностранца о местонахождении республики Бурятия большинство опрошенных ответит, что она находится рядом с озером Байкал (Приложение Б.2).

73,3% респондентов считают себя жителем Бурятии, готовым работать, созидать и творить на благо республики (Приложение В.1).

Большинство опрошенных соблюдает национальные обычаи, такие как посещение дацана, семейные обряды, празднование Белого Месяца (Приложение В.2).

При вопросе о том, что лежит в основе патриотизма, большинство респондентов считает, что это отождествление своей судьбы с духовной судьбой своего народа в его достижениях и его падениях, умение учиться на исторических ошибках своего народа, на недостатках его характера и культуры (Приложение Г.1). Наконец, «родная природа» и «место, где человек родился и вырос» большинством опрошенных выбрано в качестве приоритета, набрав наибольшее количество голосов, в ответах на вопрос о том, что в первую очередь связывается у опрошенных с мыслью об их народе. На втором месте по значимости находится ответ: «наши песни, праздники и обычаи». 60% приходится на «нашу землю, территорию, на которой мы живем». На знамя, герб и гимн приходится 53,3% ответов. 46,7% респондентов связывают «наше прошлое, нашу историю» с мыслью о родном народе. По 40% приходится на «мою религию и веру моих предков», а также на «язык моего народа». Наименьший процент (20%) получили ответы «великие люди моей национальности» и «государство в котором я живу» (Приложение Г.2).

Таким образом, уровень национального самосознания у учеников довольно высокий. У обучающихся сформировано эмоциональное отношение, они осознают себя частью сообщества республики Бурятия входящей в состав РФ. Однако не сформирован информационный компонент национальной идентичности. В следующем пункте будет описан эксперимент по формирования информационного и эмоционального компонента национальной идентичности.

2.3. Формирование когнитивного и эмоционального компонентов национальной идентичности на уроке иностранного языка

Для того, чтобы сформировать у учеников информационный и эмоциональный компонент национальной идентичности, работая с темой

«Изобразительное искусство» в 9 классе, была апробирована работа педагогической мастерской на тему «Деятели искусства Бурятии», с привлечением к рассмотрению таких материалов, как фотографии работ скульпторов и художников Бурятии, а также тексты про них. Мастерская была проведена автором в ходе производственной педагогической практики на базе МАОУ СОШ №19 г. Улан-Удэ.

Следует отметить, что педагогическая мастерская — это развивающая технология и один из альтернативных способов конструирования нового знания. Она формирует настрой на сам процесс познания; обеспечивает на занятиях психологический комфорт и творческую атмосферу, развивает коммуникативные способности. Кратко остановимся на ходе данного занятия. Работа велась полностью на английском языке. Работа мастерской «Деятели искусства Бурятии» начинается с показа фотографий работ известных деятелей искусства Бурятии. Далее учитель задает проблемный вопрос «What do these photos have in common?»/«Что общего между этими фотографиями?», который в технологии мастерской называется индуктором или индукцией. Учитель объясняет, что это работы знаменитых деятелей искусства Бурятии. На этапе самоконструкции учитель спрашивает: “What do you feel, while looking at these pictures?” / “что вы чувствуете, глядя на эти фотографии (напр.: гордость за Родину, радость, любование, восхищение)?”

Следующим вопросом необходим для определения дефицитов или сферы незнания “Which Buryat artists do you know?” / “Каких деятелей искусства Бурятии вы знаете?”. На данном этапе мастерской наступает стадия разрыва, когда ученики осознают недостаточность собственных имеющихся знаний, что подталкивает их к информационному поиску, анализу и систематизации новой информации. Учитель предоставляет ознакомительные тексты про некоторых художников и скульпторов Бурятии, а также фотографии их произведений для последующего анализа учащимися. Этот вид работы означает начало следующего этапа педагогической мастерской — социоконструкции. Каждый член микро-

группы включается в сотрудничество с другими учащимися. Они должны совместно решить предложенную учителем задачу — ответить на вопросы по плану. Обсуждение, коллективная дискуссия, создание общего результата в виде нового текста или ответов на вопросы есть неотъемлемые элементы этапа социоконструкции.

Группа № 1 получает для анализа материалы о бурятском скульпторе Даши Намдакове (Приложение Д.1). Группа № 2 анализирует материалы художницы Аллы Цыбиковой (Приложение Д.2). Группа № 3 работает с материалами художника Иннокентия Дадуева (Приложение Е). Группа № 4 проводит анализ текста о Цыренжапе Сампилове (Приложение Ж).

В ходе коллективной работы ученики вырабатывают новый продукт — краткое сообщение об одном из деятелей искусства Бурятии на английском языке.

На следующем этапе мастерской — социализации — происходит обмен полученным опытом и новым результатом между группами в ходе выступления членов каждой микро-группы. В процессе этих сообщений остальные ученики продолжают заполнение таблицы по форме таблицы (Таблица И.1), чтобы ответить на поставленные ранее вопросы учителя.

После заполнения таблицы с целью систематизации нового материала на этапе социализации ученикам были заданы такие вопросы, как: «Which works do you like most of all?», «What do you feel while looking at them?», «What would you create if you were a sculptor or a painter?». Здесь этап социализации тесно переплетается с этапом творчества, который является необходимым элементом мастерской.

В качестве рефлексии — заключительного этапа работы мастерской ученикам было предложено написать на стикерах, чьи работы им ближе всего и какие чувства они вызывают. На стикерах были написаны речевые клише: «I feel ... while looking at this picture»

«This work raises a feeling of»

«The work of is to my liking because»

В конце занятия учитель спрашивает, чему научились дети. Они отвечают, что научились говорить об искусстве Бурятии.

Исходя из анализа полученных данных в соответствии с логикой поставленных задач, можно отметить, что для большинства учеников наиболее привлекательными показались работы Сампилова Цыренжапа. Работы затронутых художников и скульпторов Бурятии в большей степени вызывают чувство гордости за Родину. Большинство школьников, если бы были художниками или скульпторами, нарисовали или создали бы пейзаж, а также природу родной Бурятии.

Таким образом, из проведенного мини-исследования можно сделать вывод о том, что национальная идентичность является неотъемлемой частью воспитания у учеников чувства гордости за свою страну, осознания себя частью своего народа, привития духовных и нравственных ценностей своей нации.

Работа в педагогической мастерской показала:

- 1) отсутствие знания у учащихся творчества авторов-представителей титульной нации;
- 2) желание узнать больше;
- 3) чувство сопричастности их творчеству, ощущение гордости;
- 4) отклик на темы, поднятые авторами (наличие эмоционального резонанса).

2.4. Формирование поведенческого компонента национальной идентичности

Помимо проведенной педагогической мастерской, которая формировала первые два компонента национальной идентичности, а именно когнитивный и эмоционально-чувственный, следующий урок был направлен на формирование поведенческого компонента. Поведенческий компонент национальной идентичности обучающихся включает в себя готовность выразить

сформированную гражданскую позицию, стремление оказывать поддержку деятельности своих сограждан, способность улучшать социальные отношения на уровне межкультурного взаимодействия в своей стране и за ее пределами.

В начале урока был проведен мозговой штурм. Обучающиеся обсудили такие сферы деятельности, как волонтерская деятельность, социальные работы, производство, сфера образования. Затем была предложена интеллект карта, в центре круга которой стояла Россия (Приложение И.2). Внизу было написано:

- Люблю (за что я люблю свою Родину)
- Горжусь (чем я горжусь в ней)
- Созидаю (что я могу и хочу сделать для своей Республики, тем самым для России)

Далее школьники обсуждали вопросы интеллект-карты. Поведенческий компонент здесь заключался в осознании возможности внести вклад в развитие своей Республики и страны в целом.

Предложенные виды деятельности призваны сформировать понимание того, что гражданин России, представитель своей нации - это не только тот, кто знает о достижениях своих compatriots, но тот, кто готов сам созидать на благо своей Родины и закладывать основания для гордости за свою страну.

2.5. Анализ полученных результатов эксперимента

В заключение следует отметить, что работа по этнокультурному наполнению процесса иноязычного образования способствует обновлению воспитательного компонента базового образования. Технология педагогической мастерской способствует не только развитию личности ребенка, делая его сензитивным к самообразованию и самосовершенствованию, но и стимулирует профессиональный рост педагога, создает условия для совершенствования его педагогического мастерства на основе рефлексии и самопознания. Такие уроки помогают приобретению знаний, способствуют выработке эмоциональных состояний, обеспечивают вхождение в гражданскую идентичность через этническую и национальную идентичность. Этническая идентичность является

неотъемлемой частью национальной идентичности. Проведенные мероприятия способствуют формированию высокого этнического осознания. Через этнос обучающиеся представляют Культуру России. Они являются носителями и трансляторами многонациональной Культуры России.

Показатели сформированности национальной идентичности могут включать в себя:

- на уровне национального сознания – позиционирование себя как граждан полиэтничного государства, интерес к культурно-историческому наследию страны, принятие общенационального языка, гражданской солидарности, коллективной ответственности;

- на уровне национальных чувств – эмоциональная приверженность к своему региону и стране, национальное достоинство, патриотизм;

- на социально-поведенческом уровне – соблюдение и реализация национальных норм, стремление и желание взаимодействовать с согражданами на благо страны на основе гуманистических ориентиров и цивилизованных общечеловеческих норм поведения.

Выводы по 2 главе

Сквозной линией содержания иноязычного образования является социокультурная ориентация. Региональная культура является компонентом лингвокультурологического аспекта содержания обучения иноязычного образования. Понимание иной культуры возможно только при знании культуры своей страны, своего региона, города. Благодаря проведенным мероприятиям по формированию всех компонентов национальной идентичности у обучающихся 9 класса школы №19 города Улан-Удэ, можно сделать вывод о показателях сформированности национальной идентичности, которые могут проявляться на трех уровнях: на уровне национального сознания, на уровне национальных чувств, на социально-поведенческом уровне.

Проведенные мероприятия способствуют формированию этнического осознания. Через этнос обучающиеся представляют Культуру России. Они являются носителями и трансляторами ее многонациональной природы.

Роль урока иностранного языка в процессе формирования национальной идентичности заключается в том, что 1) обучающиеся получают знания о родной культуре, своем регионе, 2) обсуждение достижений соотечественников вызывает эмоциональный отклик; 3) вербализация эмоциональных состояний способствует вхождению в этническую самоидентификацию; 4) гордость за достижения своего этноса вызывает потребность созидать то, чем будут гордиться новые поколения; 5) обсуждение ценностей родной культуры на иностранном языке готовит обучающихся к трансляции родной культуры в межкультурном взаимодействии и к интеграции родной культуры в мировое гуманитарное пространство; 5) совокупность когнитивного (знаю), эмоционального (чувствую), ценностного (горжусь), поведенческого (созидаю) компонентов этнической идентичности в процессе изучения регионального компонента формирует условия для вхождения в круг национальной самоидентификации, которая является базой для формирования гражданской ответственности и патриотизма.

Заключение

Национальная идентичность определяется как чувство принадлежности человека к одной нации или государству. Существует множество факторов конструирования национальной идентичности, например, национальная символика, язык, национальные цвета, а также история нации, культура, кухня, кровные связи, музыка и др. Многонациональность нашей страны служит основой для формирования единой российской гражданской идентичности обучающихся.

В федеральном государственном образовательном стандарте подчеркивается важность развития культурного разнообразия и языкового наследия народов нашей страны для овладения духовными ценностями и культурой многонационального народа России. Вхождение в единое культурное и духовное пространство возможно лишь посредством осознания своей принадлежности к этнической группе, которая является частью многонационального гражданского общества, объединенного единой российской гражданской идентичностью.

Для осознания себя частью родной культуры обучающийся должен знать о своеобразии родного региона и уметь рассказывать о нем в процессе иноязычного общения. Диалог культур сопровождает весь процесс познания на уроках иностранного языка. В процессе межкультурного общения происходит диалог культур как процесс взаимодействия индивидов, различающихся своими социокультурными, национальными и этнопсихологическими характеристиками, происходит познание личностью разных культур и создание у участников межкультурного общения более целостной лингвокультурологической картины мира. Картина мира, являющаяся содержанием такого общения, включает не только знания об объектах материальной культуры и реалиях, но ценности культур.

Этническая идентичность является составной частью национальной идентичности, являющейся основой гражданственности. Лучшим способом осознания самобытности является ее сравнение с другими культурами и в этом

смысле наибольшим потенциалом среди учебных предметов школьной программы обладает иностранный язык. Необходимость обучения иностранному языку с учетом национально-регионального компонента продиктовано тем, что понимание иной культуры возможно только на основе знания своего региона. Для формирования национальной идентичности в процессе обучения иностранному языку 9 класса в школе № 19 г.Улан-Удэ была разработана серия уроков по формированию всех ее структурных компонентов: когнитивного, эмоционального, ценностного и поведенческого. В рамках занятий были проведены следующие мероприятия: педагогическая мастерская, опрос для выявления уровня сформированности национальной идентичности учащихся, и заключительный урок, направленный на формирование поведенческого компонента.

В результате проведенных мероприятий, обучающиеся получили знания о достижениях родной культуры, научились вербализовать свои эмоциональные состояния по поводу восприятия произведений искусства соотечественников, получили представление о многообразии культуры России, о культурном своеобразии Бурятии, о понятии гражданственности.

Несколько предложенных мероприятий не являются основанием утверждать, что у обучающихся сформировалась национальная идентичность. Однако подобные уроки создают базу для развития всех компонентов национальной идентичности, повышают уровень национального самосознания. В завершении цикла уроков обучающиеся стали осознавать себя трансляторами многонациональной культуры России. Ученики осознали, что диалог культур представляется невозможным без знания своей родной культуры, а глубокое знание родной культуры возможно при ее сопоставлении с иноязычной. В процессе внутреннего «проживания» культуры осознается причастность к своему народу и формируется национальная идентичность.

Список использованных источников

1. «Белая книга» по межкультурному диалогу: «Жить вместе в равном достоинстве»: Утверждена министрами иностранных дел стран-членов Совета Европы на 118-й сессии Комитета министров, Страсбург, 7 мая 2008 г.: [пер. с англ. яз.] / Совет Европы. Информационный офис Совета Европы в России. Москва, 2009. 73 с.
2. Баскакова В.П. Вестник Волгоградского государственного университета. 2012. - №1 (15). С.169-173
3. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики / М.М.Бахтин. – М.: Художественная литература, 1975. 502 с.
4. Библер В.С. Школа диалога культур: Идеи, опыт, перспективы. Кемерово: «АЛЕФ» Гуманитарный Центр, 1993. 416 с.
5. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе [Текст]: проблемы и перспективы: [по специальности № 2103 "Иностранные языки"]. - Москва: Просвещение, 1988. 254 с.
6. Бим И.Л. Теория практика обучения иностранному языку в средней школе - М.: Просвещение, 1998. 116 с.
7. Бим И.Л., Маркова Т.В. Об одном из возможных подходов к составлению программ по иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 1992. №1. С.3-16
8. Битнер М.А., Мучкина Е.С. Реализация аксиологического потенциала этнонимов в тексте/ Вестник Красноярского государственного педагогического университета В.П. Астафьева. 2015.- №3 (33). С.173-176
9. Благова Н.Г., Коренева Л.А., Родченко О.Д. О концепции обучения русскому языку с учетом регионального компонента: для средней общеобразовательной школы // РЯШ. 1993. № 4. С.16-19.

10. Богданова О.С. Лингводидактика и методика преподавания иностранных языков в схемах и комментариях: текст лекций/ Краснояр. гос.пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2011. 176 с.
11. Богданова О.С. Пока не начался урок: разговор с учителем: учебное-методическое пособие/ Краснояр. гос.пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2017. 224 с.
12. Бугатова А.А. Репрезентация национальной идентичности в британских СМИ // Вопросы переводоведения, межкультурной коммуникации и зарубежной литературы: сб. науч. ст. / Чуваш. гос. пед. ун-т; отв. ред. Н. В. Кормилина, Н. Ю. Шугаева. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2020. С. 244-247
13. Бушев А.Б. Язык как основание и индикатор идентичности. Человек. Культура. Образование. 2012. №2 (4). С. 147.
14. Герман. Н.Ф. Языковые параметры лингвокультурной идентичности субъекта современной межкультурной коммуникации // Лингвистические аспекты исследования идентичности личности в изменяющемся мире: коллективная монография. Челябинск: Энциклопедия, 2012. С. 8-42.
15. Ерасов Б.С. Социальная культурология: Учебник для студентов высших учебных заведений. Издание третье, 1 доп. и перераб. М.: Аспект Пресс, 2000. 591 с.
16. Ермоленкина Л. И. Коммуникативно-языковые механизмы формирования этнокультурной идентичности в дискурсивном пространстве Интернета / Л. И. Ермоленкина Е. А. Костяшина // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. 2013. № 3 (11). С. 5–15.
17. Капустина З.Я. Гражданственность как ценность российской культуры: автореф. дис. ... д.культ. 24.00.01. М., 2008. 37 с.
18. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь. М.: Академия. 2001. С. 54.
19. Лапидус Б. А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе. М.: Высшая школа, 1986. 144 с.

20. Лапин Н.И. О модернизации базовых ценностей россиян //Социологические исследования. 1996. № 5. С. 3-23.
21. Лаппо М. А. Лексические средства описания идентичности / М. А. Лаппо // Вестник Томского государственного университета. 2011. №2 (14). С. 22–26
22. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1997. 287 с
23. Мир общения: проблема межсубъектных отношений. Москва: Издательство политической литературы, 1988. 319 с.
24. Никифоров Ю.Н., Скалина А.Н. 2007. О понятии «гражданственность» // Вестник Башкирского университета. Т. 12. № 4. С. 188-191.
25. Рожкова Л.В., Васильева Н.Д. 2014. Гражданственность и патриотизм как основания социальной консолидации российского общества // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. № 3(121). С. 123-128.
26. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. М.: Высшая школа; Амскорт интернэшнл, 1991 - 311 с.
27. Сепир, Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. М., 1993. 201с.
28. Солдатова, Г. У. Психология межэтнической напряженности: учебник Москва: Смысл, 1998. 389 с.
29. Стефаненко, Т. Г. Этнопсихология: учеб. для вузов по спец. «Психология». Москва: Аспект-Пресс, 2009. 368 с.
30. Тамбовкина Т.Ю. О некоторых принципах построения интегрированного курса "Иностранный язык и регионоведение" // Иностранные языки в школе. 1996. №5. С. 23-26
31. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учеб. пособие для студентов, аспирантов и соискателей по спец. "Лингвистика и межкультурная коммуникация". М., 2000. 262 с.
32. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования с 5 по 9 класс [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 21.03.2021).

33. Ширяев Н.С. Коммуникативные стратегии репрезентации национальной идентичности в политическом медиакурсе: дис. канд. фил. наук: 10.02.19 – Саратовский национальный исследовательский гос. университет имени Н. Г. Чернышевского, Саратов. 2017. С.61-65
34. Шпет Г. Г. Введение в этническую психологию; Алетейя, П.Э.Т. Москва, 2011. - 160 с.
35. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в школе / Л. В. Щерба. — Москва: Издательство Юрайт, 2020. - 148 с.
36. Bartmann S., Gille K., Haunss S. Kollektives Handeln: Politische Mobilisierung zwischen Struktur und Identität. Beiträge der wissenschaftlichen Tagung der Promotionsstipendiatinnen und Promotionsstipendiaten der Hans-Böckler-Stiftung vom 20. bis 23. Mai 2001 in Oer-Erkenschwick: edition der Hans-Böckler-Stiftung No. 69, Germany 2002. P.360.
37. Bschiepfer A. Der caso Parmalat in der Berichterstattung und italienischer Print- und Rundfunkmedien: Eine Studie zur sprachlichen Markierung von Corporate Identity, lokaler und nationaler Identität. Serie: Sprache — Identität — Kultur. Frankfurt am Main: Peter Lang. 2010. P. 61.
38. Coulmas F. Sprache und Staat: Studien zur Sprachplanung und Sprachpolitik. Sammlung Götschen, Band 2501. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1985. S. 47.
39. Erikson E.H. Identity and the life cycle. New York: Norton. 1980. P.52
40. Gellner E. Nations and Nationalism. New York: Cornell University Press. 1983. P. 128
41. Hobsbawn E. Language, Culture, and National Identity/ Social Research/ The Johns Hopkins University Press. 1996. №4. P. 1065-1080.
42. Oppenrieder W., Thurmair M. Sprachidentität im Kontext von Mehrsprachigkeit // Sprachidentität – Identität durch Sprache / Hrsg. N. Janich, Ch. Thim-Mabrey. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2003.
43. Poole R. Nation and Identity. London and New York: Routledge. 1999. P.95
44. Smith A.D. Chosen Peoples: Sacred Sources of National Identity. Oxford: Oxford University Press. 2003

45. Smith A.D. National identity. Penguin. 1991. P.21

46. Taylor A. How do people define their national identity? [Электронный ресурс]/
The Washington Post. 2017. URL:
<https://www.washingtonpost.com/news/worldviews/wp/2017/02/01/when-it-comes-to-national-identity-language-trumps-religion-culture-and-place-of-birth-study-finds/>
(дата обращения: 25.03.2020)

Приложение А

с. 29

Рис.1

Закончите предложение: "Я являюсь носителем ценностей и мировоззрения..."

15 ответов

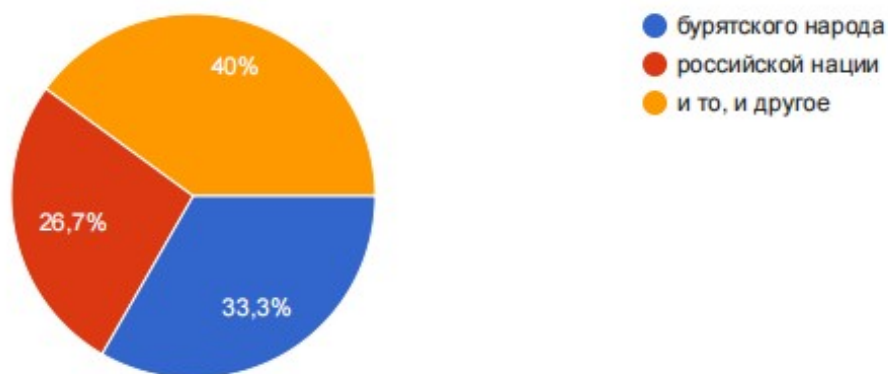
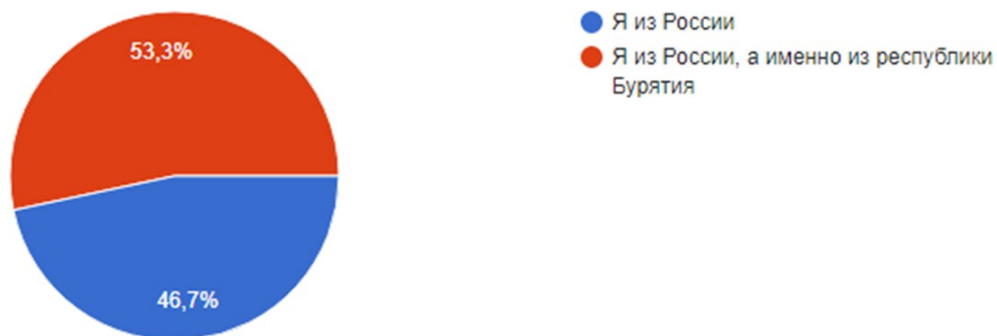


Рис.2

Если Вы будете пребывать за границей, и Вас спросят, откуда Вы, то ответом на этот вопрос будет:

15 ответов



Приложение Б

Рис.1

Идентифицируете ли вы себя как представителя этнической группы (бурята, русского, киргиза и т.д.)?

15 ответов

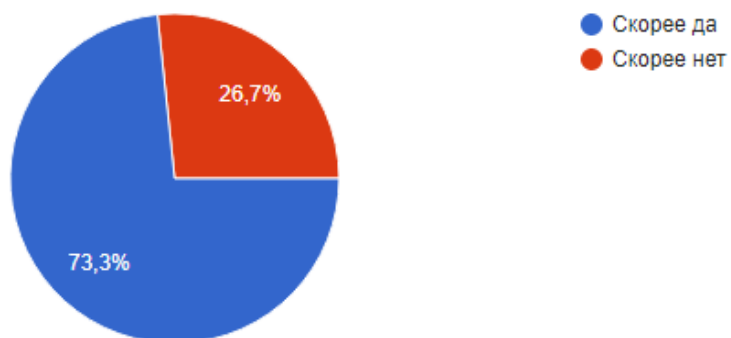


Рис. 2

Как Вы объясните иностранцу, если он спросит, где находится республика Бурятия?

15 ответов

в России, рядом с Байкалом
в России, рядом с оз.Байкалом
В России, возле Байкала
Она находится в ДФО РФ
В России, около озера Байкал
Возле Байкала
Сибирь Байкал
Сибирь, возле озера Байкал
Бурятия находится рядом с самым глубоким озером мира Байкал, на границе с Монголией

Приложение В

Рис.1

Считаете ли Вы себя жителем Бурятии, готовым работать, созидать и творить на благо республики?

15 ответов

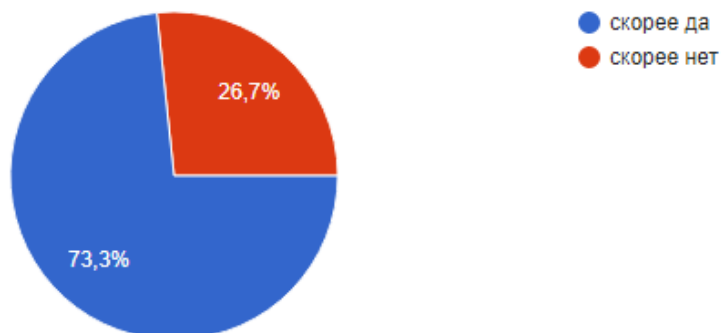


Рис.2

Соблюдаете ли Вы национальные обычаи? Если да, то какие?

15 ответов

Да
Нет
Ходим в дацан
Хожу в Дацан
скорее нет
нет
да соблюдаю
Не припомню
Обряд Дугжууба, встреча Сагаалгана

Приложение Г

Рис.1

В основе патриотизма лежит:

15 ответов

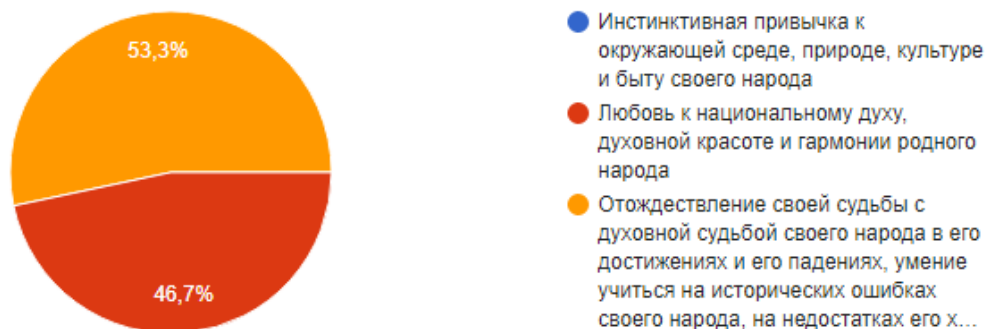
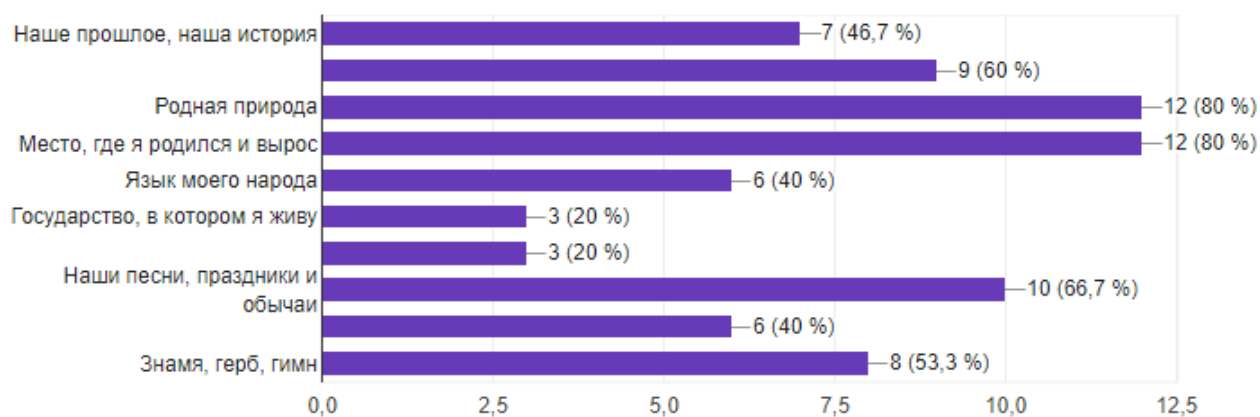


Рис.2

Что, в первую очередь связывается у Вас с мыслью о вашем народе?

15 ответов



Приложение Д

Рис.1



Рис.2



Приложение Е



Приложение Ж



Приложение И

Таблица 1

brief biographical facts	
topics which the author touches upon	
the most famous works	
your feelings about the works	

Рис. 2

