

МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОТНОШЕНИЯ

УДК 37.013:316.74 + 378-057.175:81'24

М. О. Гузикова
О. Л. Кочева

ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ И ПОЛИЯЗЫЧНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК КОНТЕКСТ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В статье обосновывается создание обучающей среды, так называемого «третьего образовательного пространства», способствующей развитию культурного интеллекта, необходимого для успешной деятельности в быстроменяющихся условиях международного сообщества. На основе данных, полученных с применением качественных методов фокус-групп и глубинного интервью и проанализированных методом Майлза и Губермана, показано, что действующие подходы к обучению иностранным языкам не ведут к появлению такой среды. Утверждается необходимость переосмысления роли преподавателя как созидателя поликультурного обучающего сообщества.

К л ю ч е в ы е с л о в а: поликультурная и полиязычная образовательная среда, обучение иностранным языкам, «третье образовательное пространство», культурный интеллект.

Задача тех, кто сегодня изучает иностранные языки, в частности английский, — получить не только качественное современное образование, но и конкурентное преимущество, дающее возможность ассоциировать себя с «гражданином мира», способным применять профессиональные навыки в мультикультурной команде [12]. Исследования показывают, что зачастую именно навыки общения в гетерогенной культурной среде привлекают и мотивируют тех, кто настроен на обучение иностранному языку с помощью носителя языка и/или в среде с представителями других культур и языков [8]. Показано, что в такой среде общение протекает легче, навыки говорения формируются быстрее [10], языковой барьер стирается.

Обучение на иностранном языке в образовательных учреждениях с высоким процентом «diversity», а именно иностранных преподавателей и обучающихся, — фактор привлекательности той или иной образовательной системы. Представляется, что и для современной России, стремящейся к экспорту своих образовательных услуг, к интернационализации образования, умение сформировать полиязычную и поликультурную образовательную среду — критический

фактор успеха. Опыт, накопленный российским высшим образованием в процессе функционирования в рамках Программы повышения конкурентоспособности с 2013 г., показывает, что подход к формированию такой среды во многом механистичен, концентрируется на повышении качества языковой подготовки студентов, обучении английскому языку сотрудников для целей общения с иностранными обучающимися и профессорами [4], а также на повышении научной продуктивности и пока в незначительной степени принимает вид разработки общей идеологии создания такой среды.

Данная ситуация не уникальна для российского образования, ведь для многих стран, поставивших себе цель интернационализации образования, начальный период подразумевал стремление как можно быстрее внедрить английский язык как язык обучения и инструмент исследований, чтобы предотвратить потерю лучших студентов и привлечь студентов из-за рубежа [9]. На первом этапе в нацеленных на интернационализацию вузах частым явлением была разобщенность личного образовательного опыта местных и привлеченных студентов и преподавателей, некий «токенизм» иностранцев в вузе, когда символическая ценность присутствия представителей других культур и языков была выше практической ценности многоязычного общения с ними. Иностранные студенты и преподаватели присутствовали в образовательной среде скорее как знак, символ интернационализации, но не как реальный призыв и посыл к развитию навыков межкультурного общения. Было отмечено, что, несмотря на «искусственность» межкультурной среды, присутствие иностранных преподавателей мотивирует к более быстрому развитию навыков устной речи [31]. Опыт российской высшей школы, накопленный за период политики активной интернационализации, доказал, что хотя изменения в нашем образовательном пространстве и воспроизводят мировые тренды, но с точки зрения внедрения полиязычной и поликультурной среды эти изменения носят скорее поверхностный, а не стратегический характер.

В настоящей статье выдвигается тезис о том, что создание среды для обучения конкурентоспособного профессионала мирового уровня, владеющего языками международного общения, невозможно без изменения парадигмы обучения навыкам межкультурного общения. В статье предлагаются обоснование и пути для внедрения идеологии «третьего культурно-образовательного пространства», позволяющего участникам такой среды развивать свой культурный интеллект и готовящего к успешной деятельности в многообразном и быстроменяющемся мире.

Исследователи едины в том, что английский язык стал глобальным языком общения [24, 13, 22]. Его распространение настолько широко, что впору, вслед за Б. Качру, не только говорить о вариативности английского как в случае с Австралией, Канадой и Новой Зеландией, но и принимать во внимание то, что получило название World Englishes: китайский вариант английского, японский вариант и т. д. [13, 18]. Некоторыми исследователями высказывается мнение, что в принципе английский язык уже давно контекстозависим [23]. Более того, если использовать технический язык, то можно сравнить коммуникацию на английском в разных культурных контекстах с модуляцией как реакцией на волновой сигнал-сообщение. Таким образом, происходит модулирование смыслов с наделением

их местным культурным колоритом [30, 119]. Следовательно, английский язык тесно увязывается с языковой практикой и навыками тех людей, которые на нем осуществляют коммуникацию [27].

Мировая практика преподавания иностранного языка не стоит на месте и развивается вместе с системой образования в целом, отражая сложности переживаемого момента и меняющиеся потребности социума. Английский язык переживает трансформацию парадигмы преподавания наиболее заметным образом. Это обусловлено, несомненно, его ролью как языка международного общения. Английский язык широко используется научно-образовательным и бизнес-сообществами. Это находит свое отражение в том, что продолжают существовать и появляются функциональные подходы к использованию английского языка как инструмента: English as a Medium of Instruction (английский как средство обучения), English for Academic Purposes (английский для академических целей), English for Specific Purposes (английский для специальных целей). По мнению некоторых исследователей [17, 29], меняется парадигма преподавания английского языка: взамен привычного EFL (English as a foreign language — английский язык как иностранный) приходит к ELF (English as a lingua franca — английский как язык общения) или близкий ему по духу World Englishes или Global Englishes [19, 26]. Тематика конференций для профессионалов в области преподавания иностранных языков показывает, что российские преподаватели в курсе изменяющихся тенденций и стремятся к выработке методических подходов, которые отражали бы изменения контекста функционирования иностранных языков¹.

Как пишет К. Крамш, в мире сложился такой подход к преподаванию иностранного языка, который условно можно описать как развитие четырех навыков: говорения, чтения, письма и аудирования плюс страноведческий компонент [21]. Сегодня общение на английском происходит не только и не столько между носителями языка и владеющими английским языком на том или ином уровне, но прежде всего между не-носителями языка для решения своих прагматических задач [29]. Очевидно, что парадигма EFL ставит под сомнение такой подход, потому что совершенно непонятно, страноведческий компонент какой страны следует изучать в случае ELF. В некоторых странах учебники английского уже написаны без привязки к какой-то определенной стране или культуре [15].

При подготовке специалистов по лингвистике или переводу знакомство с культурой страны изучаемого языка вынесено в такие отдельные дисциплины, как лингвострановедение и межкультурная коммуникация [7, 6, 1]. Обучающиеся на неязыковых направлениях изучают эти дисциплины крайне редко. В российской системе образования акцент на межкультурную коммуникацию во многом предопределен подходами к многообразию культур, описанными в теориях Холла, Хофстеде, Тромпенаарса и проч., получившими свое развитие в период господства идеологии мультикультурализма. Все эти подходы объединяет убеждение, что понимание между людьми достигается не только путем освоения языка общения,

¹ См. материалы конференций 2017 г.: <http://confer.mephi.ru/rus/event/3226/>, <http://eapconference.misis.ru>, <https://lang.hse.ru/croscom/2017/>

но и путем осознания различий, отличающих представителей одной культурной общности от другой. В последнее время идеи мультикультурализма подвергаются критике, мы наблюдаем изменения в отношении к мультикультурализму в общественном сознании. В немалой степени этому способствовала произошедшая в ходе внедрения политик мультикультурализма подмена социальных причин конфликтов культурными факторами, все противоречия в обществе стали приписываться лишь наличию культурных различий между социальными группами [3]. Кроме того, понимание культурного своеобразия не препятствует укоренению стереотипных представлений о той или иной культуре и не ведет к уменьшению непониманий, конфликтов, неприятия чужих культурных ценностей.

И хотя методика качественного анализа не всегда требует выдвижения гипотезы исследования [16], в нашей работе была выдвинута гипотеза о том, что, несмотря на процесс интернационализации вуза и появление мультинациональной и полиязычной студенческо-преподавательской среды, основная схема преподавания иностранного языка игнорирует необходимость формирования навыков межкультурного общения как культурного интеллекта в ситуации превращения английского языка в язык международного общения и соответствует схеме, описанной К. Крамш.

Для того чтобы подтвердить либо опровергнуть эту гипотезу, были проведены фокус-группы со студентами языковых и неязыковых направлений подготовки и глубинные интервью с преподавателями иностранного языка и администраторами университета. Фокус-группы и интервью были построены вокруг одних и тех же смысловых конструктов. Полученные данные были проанализированы методом концептно-компонентного анализа, предложенного М. Майлзом и Э. Губерманом [25]. Валидность и надежность исследования достигались за счет получения перекрестных данных от студентов, с одной стороны, и от преподавателей, с другой. Авторы исследования не могут гарантировать, что они были полностью лишены предвзятости, так как, будучи сами преподавателями иностранных языков, не исключают того, что вполне могли спроецировать собственный опыт на формулировку вопросов для фокус-групп и интервью. Авторы также считают, что многие концепты, о которых шла речь в интервью, в особенности такие как «культура», «социум», «навыки и умения», могут интерпретироваться весьма широко. Но поскольку перед авторами стоял вопрос именно о преобладающей парадигме подхода к изучению культурного контекста иностранного языка, то интерпретативная «вольность» представляется допустимой. Выборка участников фокус-групп и интервью происходила случайным методом из студентов 1–4 курсов как языковых, так и неязыковых направлений подготовки и преподавателей иностранного языка. Всего опрошено 53 студента и 12 преподавателей.

Исследование было проведено в Уральском федеральном университете, поэтому по существу оно представляет собой описание конкретного кейса. Генерализация кейса, которая не входила в задачи данного исследования, может быть при желании осуществлена путем помещения его в исследования подобной тематики.

Из ответов преподавателей можно судить о преобладающей приверженности к традиционной модели обучения, в которой идеалом служит носитель языка:

«Желательно, чтобы носитель языка и русскоязычный преподаватель работали в паре в аудитории» (жен., ассистент, 23 года); *«Роль англоязычного лектора мотивирует студентов. При этом русскоязычный преподаватель может отдельно консультировать тех, чьи навыки и умения недоотягивают до приемлемого уровня»* (муж., ст. преподаватель, 32 года).

Преподаватели обучают тому английскому языку, к которому они привыкли и которому сами обучались когда-то, с небольшой вариативностью в приемах предъявления лексического материала и закрепления изученного. Кроме того, понятие культурной информации в такой модели обучения фактически сведено к традиционному набору страноведческих фактов, мало отличающемуся от предлагаемого школьной программой: *«В страноведческих текстах содержится много информации о языковых реалиях»* (жен., доцент, 45 лет); *«Мы стараемся обучать студентов по аутентичным учебникам, и они знакомят с культурой в достаточном объеме»* (жен., ст. преподаватель, 37 лет).

Из этих и подобных им ответов видно, что культурные смыслы и культурные символы англоязычной страны никак не подразделены и вдобавок преподаватели не ощущают своей ответственности в качестве посредников между двумя менталитетами — русским и английским. Концепт «культура» понимается узко, нет осознания связи культуры и языка. Культурное просвещение ограничивается общением с преподавателем-носителем и освоением материалов аутентичных учебников.

Из ответов студентов также можно судить о том, что они весьма поверхностно понимают важность культурной наполняемости изучаемого языкового материала. Студенты ссылаются на привычные мотивирующие факторы для совершенствования своего языкового уровня, к которым относятся возможность обучения у преподавателя — носителя языка или возможность уехать учиться за границу: *«Английский язык надо изучать с носителем, чтобы научиться говорить на нем, как они»* (жен., 2 курс, 19 лет); *«Хочу, чтобы меня принимали за „своего“, когда я поеду в магистратуру в англоязычную страну»* (муж., 3 курс, 20 лет). Небольшое количество опрошенных (7 чел.) выразило желание узнать о других, не похожих на британскую или американскую, культурах: *«Я много знаю об английской культуре и сейчас хотел бы узнать что-то об австралийской или новозеландской»* (муж., 3 курс, 21 год).

подавляющее большинство считают, что им хватает того объема культурной информации, какой они получают в аудитории: *«Мне пока хватает того, что дают на занятиях. Если я пойму, что этого недостаточно, буду думать, как решить проблему»* (муж., 2 курс, 19 лет); *«Я готовилась к сдаче международного экзамена и в процессе поняла, что можно всего лишь „набить руку“ на учебных тестах, не углубляясь в детали культуры»* (жен., 3 курс, 20 лет).

Практики пользования студентами сетью Интернет сведены к выполнению упражнений, предлагаемых учебными сайтами, и к общению по скайпу с таким же не-носителем английского языка (3 чел.). Такие возможности Интернета, как блогговая коммуникация, просмотр фильмов на английском языке или чтение в оригинале источников, содержащих релевантную культурную информацию,

не используется вовсе или используется мало, так как, по-видимому, студентам необходим внешний посыл, чтобы изменить их устоявшийся алгоритм погружения в аутентичную среду: *«В школе я учил немецкий язык, а английский стал учить самостоятельно, практикуясь по скайпу с таким же не-носителем, как я»* (муж., 1 курс, 18 лет); *«Сейчас очень много программ и пособий онлайн, и, если надо, например, подготовиться к международному экзамену, можно легко это сделать»* (жен., 4 курс, 24 года).

Общение в классе со студентами-носителями воспринимается российскими студентами как еще одна возможность улучшить свои разговорные или лексические навыки и не более: *«Они носители языка, и это для меня хороший шанс преуспеть в моем английском»* (муж., 3 курс, 21 год); *«Они другие, так как говорят лучше меня. Я старюсь внимательно слушать, запоминать, как и что они говорят, и пытаюсь повторять»* (жен., 1 курс, 18 лет).

Если взять за основу, что язык — это код, репрезентирующий наши мысли, то, общаясь, мы посылаем вербальные сигналы в надежде, что собеседник поймет наш код и осмыслит послание именно так, как мы задумали. Усилия по формированию осознанного принятия чужого пространства более результативны в условиях общения с представителями других культурных групп. Парадигма межкультурной коммуникации предполагает кодирование и декодирование языковой информации при помощи культурных факторов. Такой подход подвергается критике в теории кросс-культурного общения, культурного интеллекта. Эта теория говорит о том, что контекст общения не определяется только культурными факторами, он многогранен и изменчив. На него влияют аттитюды как личности, так и группы, что подразумевает необходимость использования метаязыка. В таком случае более уместно говорить о «третьем контексте» [11], в котором ни один из собеседников не стремится ни дозвонить над другими, ни подавлять себя как личность.

Подход так называемого «третьего пространства», разработанный в рамках постколониальной социокультурной критической теории исследователем культуры Х. Бхабхой и адаптированный к сфере образования, урбанистической теории и проч., подразумевает, что у двух субъектов общения есть свои пространства — первое и второе, а «третье пространство» есть место возникновения новых значений и смыслов путем взаимодействия первого и второго пространств, некий гибрид этих двух. При этом в ценностных установках другой культуры или личности может быть нечто, что не может быть принято, интернализировано. Несопоставимость ценностных установок при этом не является препятствием для коммуникации, а, наоборот, предполагает, что по некоторым вопросам консенсус может не достигаться [28]. «Третье пространство» в большей степени отвечает вызовам быстро меняющегося мира, нарастанию взаимодействий в условиях отсутствия опыта общения. Идея «третьего пространства» предполагает необходимость критического осмысления своих культурно-ценностных установок, умение говорить о них, развитие метакогнитивных навыков общения. Преимуществом теории «третьего пространства» является акцент не на дуальности, противопоставлении и конфликте, а на возможности понимания, коммуникации и нахождения позиций, объединяющих участников общения.

Для осознания как своих, так и чужих культурно-ценностных установок необходим сформированный когнитивный самоконтроль, предполагающий, что личность находится в режиме постоянной осознанности, занимается самооценкой, самопознанием и поиском выхода из проблемной ситуации. Для этого необходимо наличие неких стандартов, по которым личность себя оценивает и мотивированно проявляет способность трансформироваться, чтобы соответствовать данным стандартам. Эти наблюдения за собой и другими в постоянно меняющихся обстоятельствах общения позволяют сформироваться привычке не идти на поводу у негативных установок.

С изменившимся глобальным контекстом изучения английского языка знание о культурных различиях коммуникантов само по себе не является предпосылкой выстраивать и следовать изученной схеме межличностного взаимодействия, которая интерпретирует это самое общение в узком смысле, а именно как обмен информацией. К тому же высок риск сползания к стереотипизации поведенческих проявлений и поверхностного толкования или игнорирования возникающих новых контекстов. В такой ситуации именно «третье образовательное пространство», в котором происходит осознанная коммуникация между представителями разных культурно-ценностных установок, есть поле для выработки навыков эффективного межкультурного взаимодействия и культурного интеллекта. Исходя из теории культурного интеллекта, личность, обладающая им на высоком уровне, демонстрирует осознание того, откуда возникают стереотипы, а значит, способна их критически осмысливать и трансформировать в новые культурные установки. Эта личность проецирует поведение и высказывания представителей другой культуры в контекст самого поведения, тем самым отстраненно интерпретируя исходящие угрозы и адаптируясь к контексту с минимальными потерями. Эта демонстрация гибкости ума и быстроты принятия решений — залог будущей профессиональной успешности личности.

В условиях полиязычной и поликультурной образовательной среды межкультурное общение студентов происходит на равных условиях и вне зависимости от социального статуса, так как в аудитории и вне ее общается носитель языка с не-носителем. Исчезает элитарность, свойственная языковым носителям, сама проблема языкового совершенствования становится второстепенной, а на передний план выходит поиск своего места в неизведанном ранее многоязычном контексте.

Не только педагогические принципы и методы в таком обучающем контексте требуют переосмысления, трансформации подлежит и сама концепция обучения в вузовской среде. Внимание фокусируется не на отдельные компетенции, которым надо обучить, а на создание экзистенциальной стратегии, составляющей основу жизненного маршрута личности. Человек ближайшего десятилетия должен быть готовым к смене профессиональной деятельности в ответ на вызовы времени и общества. Кроме того, он будет способен находить новые смыслы в сотрудничестве с другими путем создания поликультурного сообщества. Это «сообщество практик» опирается не на сумму отдельных личностных компетенций, а на синергию групповой компетенции, эффективность которой зависит от новых

лидеров — «садовников сред», если воспользоваться метафорой профессора П. Лукши [2]. В условиях технологических прорывов и социально-политической турбулентности именно эти лидеры смогут возвращать и поддерживать в коллективе способность воспринимать происходящие изменения в позитивном свете, нацеливаться на поиск решений, тем самым создавая нужную среду, лишённую шаблонов мышления и наполненную созидательным творчеством. Если раньше акцент ставился на поиске лидера новой формации, на формулировании характеристик личности, выделяющих лидера из числа других членов группы, то теперь главным становится определение механизмов организации эффективного сообщества, в котором роль лидера скорее адаптивная, влекущая за собой обновление сообщества практик [20].

Способность ощущать необходимость перемен и трансформировать контекст с пользой для своей группы свидетельствует о развитых метанавыках личности, которые полнее всего проявляются в проектной деятельности. Проектная деятельность в различных формах реализуется в академической среде, особенно в условиях обучения иностранному языку, поскольку здесь накоплен необходимый опыт по созданию условий для совместной деятельности любой группы, в том числе поликультурной. Традиционная роль преподавателя как посредника между культурами в новых сообществах практик приобретает качественно новый смысл: он принимает на себя функцию «садовника среды», тем самым идентифицируясь с ролью лидера полиязычной группы.

Ответы преподавателей, полученные в ходе исследования, носили по большей части декларативный характер и затрагивали традиционную важность со-изучения языка и культуры без конкретного указания на новые культурные смыслы, которыми необходимо овладеть как студентам, так и преподавателям. Такие результаты не являются характерными только для данного российского университета. Похожая картина прослеживается и в мировой практике [14], что является показателем недостаточной осознанности преподавателями своей роли в новой образовательной модели. Для создания «третьего образовательного пространства» необходимо изменить подход к учебной среде и роли в ней всех акторов, в особенности преподавателей, которые станут «носителями новой идеологии и технологии педагогического образования» [5, 186]. В контексте интернационализации высшего образования ставится задача развития новых преподавательских компетенций, новых моделей обучения в полиязычной и мультикультурной среде.

1. *Верецагин Е. М., Костомаров В. Г.* В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция речеповеденческих тактик. М., 2003.

2. *Кравченко И.* «Хороший человек» станет профессией [Электронный ресурс]. URL: <https://takiedela.ru/2017/09/khoroshiy-chelovek-stanet-professiy/> (дата обращения: 17.01.2018).

3. *Малахов В. С.* Культурный плюрализм versus мультикультурализм // Логос. 2000. № 5/6. С. 5–8 [Электронный ресурс]. URL: http://www.ruthenia.ru/logos/number/2000_5_6/2000_5-6_01.htm (дата обращения: 31.01.2018).

4. Полиязычная образовательная среда: модели, пути создания, практики : моногр. / под ред. М. О. Гузиковой, А. Л. Невוליной. Екатеринбург, 2016.

5. *Соколова И. И.* Концептуальные основы совершенствования и развития педагогического образования в России // *Человек и образование*. 2014. № 2(39). С. 178–188.
6. *Стернин И. А.* Введение в речевое воздействие. Воронеж, 2001.
7. *Тер-Минасова С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000.
8. *Altbach P.* Perspectives on internationalizing higher education // *International Higher Education*. 2015. № 27.
9. *Altbach P. et al.* The road to academic excellence: the making of world-class research universities. World Bank, 2011.
10. *Aubrey S.* Measuring flow in the EFL classroom: learners' perceptions of inter-and intra-cultural task-based interactions // *TESOL Q.* 2017. 51. P. 661–692.
11. *Bhabha H. K. et al.* The location of culture. L., 2012.
12. *Coleman J. A.* English-medium teaching in European higher education // *Language teaching*. 2006. Vol. 39, № 1. P. 1–14.
13. *Crystal D.* English as a Global Language. Second edition. Cambridge, 2012.
14. *Dearden J.* English as a medium of instruction: A growing global phenomenon. UK, 2015.
15. *Dutra D. P.* Multilingualism in action // *Полиязычная образовательная среда: модели, пути создания, практики*. С. 80–88.
16. *Gibton D.* Researching education policy, public policy, and policymakers: qualitative methods and ethical issues. L., 2015.
17. *Jenkins J.* English as a lingua franca in the international university: the politics of academic English language policy. L., 2013.
18. *Kachru B. B.* (ed.). The other tongue: English across cultures. University of Illinois, 1992.
19. *Kachru B., Nelson C.* World Englishes // McKay S. L., Hornberger N. H. (eds). *Sociolinguistics in Language Teaching*. Cambridge, 1996. P. 71–102.
20. *Kim T.J.* Leadership in context. The King's Fund. 2011 [Electronic resource]. URL: <https://www.kingsfund.org.uk/sites/default/files/leadership-in-context-theory-current-leadership-development-practice-kim-turnbull-james-kings-fund-may-2011.pdf> (accessed: 17.01.2018).
21. *Kramsch C.* Context and culture in language teaching. Oxford, 2016.
22. *Leitner G., Hashim A., Wolf H.* (eds.) Communicating with Asia: the future of English as a global language. Cambridge, 2016.
23. *López A. L., Jiménez R. C.* (eds.). English in the European context: the EHEA challenge. Bern, 2010.
24. *McKenzie R.* The social psychology of English as a global language: attitudes, awareness and identity in the Japanese context. Springer Science and Business Media, 2010.
25. *Miles M. B., Huberman A. M.* Drawing valid meaning from qualitative data: Toward a shared craft // *Educational researcher*. 1984. Vol. 13, № 5. P. 20–30.
26. *Pennycook A.* Global Englishes and transcultural flows. L., 2007.
27. *Pennycook A.* Language as a local practice. L., 2010.
28. *Rutherford J.* The Third Space. Interview with Homi Bhabha // *Identity: Community, Culture, Difference*. L., 1990 [Electronic resource]. URL: <http://www.wsp-kultur.unibremen.de/summerschool/download> (accessed: 17.01.2018).
29. *Seidlhofer B.* Understanding English as a lingua franca. Oxford Applied Linguistics. Oxford, 2013.
30. *Tham S.* A study of the evolution of the Malay language: social change and cognitive development. Singapore, 1990.
31. *Yashima T.* Willingness to communicate in a second language: the Japanese EFL context // *The Modern Language Journal*. 2002. 86: 54–66.

Рукопись поступила в редакцию 19 февраля 2018 г.