

УДК 37.026

*Л.М. Малых***К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ ПОНЯТИЯ «МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ»
В РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

Рассматривается новое направление в обучении иностранным языкам – «мультилингвальное обучение». Новизна направления определяется системной интеграцией процесса соизучения нескольких языков и культур, разработкой методов параллельного обучения нескольким языкам, углублением функций родного языка в процессе изучения иностранных языков, формированием нового типа обучающегося, отличающегося высокой способностью к метамышлению, созданием условий для сохранения языкового и культурного разнообразия региона проживания.

Цель работы – определение основных критериев содержательного наполнения термина «мультилингвальное обучение» с учетом специфики обучения иностранным языкам в России на современном этапе. Данными критериями в статье выступают: количество одновременно изучаемых языков в образовательном учреждении, принципы их преподавания, роль родного языка в обучении иностранным языкам, цель обучения очередному иностранному языку.

Проводится сравнительный анализ так называемого традиционного обучения иностранным языкам в российской системе образования и нового направления, которое в статье называется мультилингвальным. Сравниваются аналогичные с мультилингвальным обучением термины типа «полилингвальное / полиязычное / транслингвальное / плюрилингвальное обучение». Делается вывод о целесообразности закрепления термина «мультилингвальное обучение» как наиболее широкого по содержанию, интернационального по форме.

В данной работе под мультилингвальным обучением понимается научно-методическое направление в общей теории обучения языкам, которое представлено разнообразными моделями одновременного (последовательно-одновременного) обучения нескольким языкам и культурам, как минимум трем, включая родные языки обучающихся, на разных образовательных ступенях. Его специфика определяется введением системной интеграции в процессе соизучения языков и культур, разработкой методов параллельного / одновременного обучения (соизучения) нескольким языкам, пересмотром и углублением функций и роли родного языка и культуры в процессе изучения иностранных языков, направленностью процесса соизучения языков (и культур) на формирование многоязычной (мультилингвальной) коммуникативной компетенции у обучающихся, которая является целостной, комплексной системой языковых и социокультурных знаний, навыков и умений, способной расширяться и углубляться с усвоением каждого нового языка.

Ключевые слова: мультилингвальное обучение, иностранные языки, родной язык, интеграция, соизучение, языковое и культурное разнообразие.

DOI: 10.35634/2412-9550-2021-31-1-108-119

Введение

Мультилингвальное обучение – достаточно новое понятие, которое пришло в иноязычное образование России на рубеже веков благодаря, в первую очередь, известному педагогу и методисту в области обучения иностранным языкам И.Л. Бим. По ее мнению, мультилингвальное обучение начинается еще в средней школе с момента введения второго иностранного языка, следовательно – третьего языка для учащихся, если начинать отсчет с их родного языка. Мультилингвальное обучение подразумевает, согласно ее точке зрения, обучение иностранным языкам, точнее соизучение иностранных языков, минимум двух, с опорой на родной язык учащихся, при учете положительного переноса из известных учащемуся языков и одновременно преодоления интерферирующего их влияния [6].

С течением времени и в связи с повышением интереса широкой общественности к введению нескольких иностранных языков в образовательную систему России и других стран мира стали появляться новые термины, аналогичные понятию «мультилингвальное обучение». При этом объем и содержание этих понятий до сих пор точно не установлены, и с точки зрения логики область, называемая «мультилингвальным обучением», является неточным, размытым, вызывающим много споров явлением современной лингводидактики.

Целью статьи является попытка определения содержательного наполнения понятия «мультилингвальное обучение» с учетом специфики обучения иностранным языкам в России на современном этапе. Для этого в статье рассматриваются термины, синонимичные данному понятию, а также пре-

имущества термина «мультилингвальное обучение» в российской системе языкового образования. Свою роль в понимании сути этого явления играет и определение причин, послуживших толчком к возникновению данного направления языкового образования как в России, так и в зарубежных странах, а также роли родного языка в процессе обучения новым языкам.

Методы, используемые в статье для раскрытия содержания искомого понятия, достаточно типичны для статей теоретического характера. Это описание, анализ, рассуждение. Большую помощь оказывает и метод сравнения традиционной системы иноязычного обучения с нарождающейся системой соизучения языков, что, в нашем понимании, и есть мультилингвальное обучение. Ход проведенного исследования позволяет сделать ряд обобщений, касающихся возможности рассматривать мультилингвальное обучение как новое научно-методическое направление в области теории и практики обучения языкам, которое отличается от традиционного по целому ряду критериев: по количеству изучаемых языков, целям и задачам их изучения, специфике организации учебного процесса.

1. Терминологический разнобой как показатель новизны и сложности понятия «мультилингвальное обучение»

Несмотря на то что в системе образования России преподавание нескольких, как правило двух, иностранных языков является вполне распространенной практикой, данное направление иноязычного образования не получило однозначного определения. В странах Западной Европы оно называется, как правило, *multilingual education* (мультилингвальное образование). Однако этот термин, хотя и широко используемый в научно-методической литературе России и странах СНГ, принимается не без споров специалистами. Начнем с того, что наши бывшие соотечественники, например преподаватели русского языка (как родного, неродного и иностранного) в ряде стран СНГ, а также Германии, Чехии и других странах Западной Европы, не приемлют «мульти-» как начальную часть сложного слова в термине «мультилингвальный», так как этот термин у них ассоциируется с политикой мультикультурализма, проводимой Западной Европой. Они предпочитают пользоваться термином, начинающимся с «поли-», например «полилингвальное/полиязычное обучение (образование)» (см., например, [14. С. 75–80]), в связи с продуктивностью данной части сложного слова в русском языке (ср. «поликультурное образование»). Что же обозначает этот термин по сравнению с термином «мультилингвальное обучение»? Однозначных определений данного термина в процессе работы над статьей найдено не было. Однако чаще всего в работах, использующих данное понятие, речь идет о контактировании в учебном процессе двух языков – родного и иностранного либо второго языка (государственного языка принимающей страны) и родного языка обучающихся. Непрямым свидетельством этому может служить тот факт, что при переводе термина «полилингвальное обучение / образование» на английский язык авторами статей нередко используется термин *bilingual education* (см., например, [8. С. 44–46]. Таким образом, если следовать за И.Б. Бим, которая обязательным условием мультилингвального обучения считает наличие как минимум трех языков в языковом арсенале обучающихся (двух иностранных и родного), смена термина на «полилингвальное» размыкает этот критерий и ставит вопрос о возможном расширении содержания понятия, стоящим за мультилингвальным / полилингвальным обучением, куда может входить и неопределенная область обучения двум языкам.

В последнее время на научных конференциях, проходящих в ведущих вузах России, например в Российском университете дружбы народов [23], широко обсуждается еще один термин, тесно пересекающийся с мультилингвальным обучением – «транслингвизм» / транслингвальный подход, транслингвальное обучение. Введение этого термина фокусирует внимание исследователей на другой особенности процесса соизучения языков – неизбежном их контакте в сознании многоязычной личности и, как следствие этого, их пересечении, взаимовлиянии, что может выражаться в процессах трансференции (положительного переноса) и интерференции (отрицательного переноса), переключения языковых кодов, гибридизации языков и пр. [28. С. 161–162]. Стоит отметить, что за этим понятием, вслед за авторами концепции транслингвальности (Там же. С. 162–163), нередко стоит не столько вопрос о специфике соизучения нескольких языков, сколько более пристальный интерес к вопросам изучения так называемой транслингвальной литературы, написанной авторами-билингвами (трилингвами), способными писать художественные тексты на нескольких языках (см.: [11; 31. С. 126] и др.).

Следует обратить внимание на еще один термин, предлагаемый специалистами для определения процесса соизучения нескольких иностранных языков. Это термин «плюрилингвальное образование / обучение» [32. С. 71–85]. За ним стоят иные особенности процесса соизучения языков, под-

меченные авторами этой концепции. Данный термин также пришел из Европейского союза. Дело в том, что в документах ЕС нередко противопоставляются термины «мультилингвизм» и «плюралингвизм / плюрилингвизм». В этом случае за мультилингвизмом закрепляются ситуации функционирования нескольких языков на государственном уровне (в другой терминологии – государственный мультилингвизм), в то время как плюралингвизм / плюрилингвизм относятся к случаям владения несколькими языками одним человеком (в другой терминологии – индивидуальный мультилингвизм). Соответственно, термин «плюрилингвальное образование / обучение», с точки зрения авторов этой концепции, подчеркивает тот факт, что процесс обучения нескольким языкам направлен на формирование особого типа языковой личности – многоязычной личности, владеющей как минимум тремя языками (Там же. С. 77–78). Однако, если снова обратиться к первоисточникам, как отмечают западные специалисты, достаточно часто оба термина – «мультилингвизм» и «плюралингвизм» – используются как синонимы, либо «мультилингвизм» рассматривается как более широкий термин, включающий все остальные [37. С. 49].

Из вышесказанного можно сделать вывод: с помощью разнообразных терминов, типа «полилингвальное обучение», «транслингвализм» и т. д., при обсуждении проблем соизучения нескольких языков на передний план выходят разнообразные вопросы, дополняющие, уточняющие и расширяющие общую картину специфики этого процесса. Например, очевидным становится необходимость конкретизировать количество изучаемых языков, а также очертить психолингвистические вопросы взаимодействия языков в сознании многоязычной личности, определить качественный уровень владения ими, выявить особенности переключения с языка на язык в процессе обучения будущих мультилингвов, уточнить психолого-педагогический портрет обучающегося, владеющего тремя и более языками и пр. Думается, что появление разных конкурирующих терминов, которые так или иначе соприкасаются с мультилингвальным обучением, свидетельствует о многогранности самого явления, стоящего за вопросами усвоения нескольких языков в образовательной системе. Они не столько противоречат друг другу, сколько дополняют и уточняют это пока еще недостаточно отрефлексированное понятие в иноязычной дидактике.

2. Преимущества термина «мультилингвальное обучение»

Вопрос о необходимости определения базового термина, который способен вобрать более частные термины и наполнить более-менее четким содержанием понятие, стоящее за процессами обучения нескольким языкам в системе Российского образования, пока не снят. Ситуация усложняется и тем, что понятие «мультилингвальное обучение» (или аналогичное ему) не узаконено на государственном уровне в России, его нет во ФГОС. Во ФГОС представлены учебные программы по второму иностранному языку, а также родному языку (и родной литературе) из числа языков народов Российской Федерации, которые покрываются понятием «мультилингвальное обучение» в Западной Европе, хотя этот термин включает и другие явления в образовательной системе современной Европы, например обучение языкам мигрантов в учебном процессе [37. С. 8, 45], т. е. понятие «мультилингвальное обучение» в западной дидактике очень широкое и покрывает более частные случаи, в том числе описанные выше.

Следует отметить, что понятие «мультилингвальное обучение / образование» используется в большей степени теми российскими и русскоязычными специалистами, которые имеют возможность читать западных авторов по данной проблематике, пишущих на английском языке. Как уже отмечалось выше, понятие «мультилингвальное обучение / образование» (multilingual education) является административно «узаконенным» термином в Западной Европе как более широким по сравнению с другими аналогичными терминами. Данный термин означает особую языковую политику в области образования, направленную на использование интегративных подходов к обучению нескольким языкам одновременно, преимущественно трем (так называемое трилингвальное обучение, программа «2 + 1» и т. д.), когда языки изучаются не в изоляции, а с опорой друг на друга [Там же. С. 49-50].

В попытке определить, какой термин более приемлем в обсуждении самых общих, принципиальных вопросов обучения разным (нескольким) языкам в образовательной системе России, мы остановились все-таки на термине «мультилингвальное обучение», который является, на наш взгляд, самым широким, без выраженных коннотаций и понятным как русскоговорящим, так и, что немало важно, иностранным специалистам. Этот термин – разновидность интернациональных терминов, которые в научном знании всегда занимали большой удельный вес. Его присутствие в российской сис-

теме образования подчеркивает взаимосвязь тенденций развития языкового образования в России со всем миром. Стоит, на наш взгляд, учесть и тот факт, что мультилингвальное обучение как оформленное направление зародилось в странах Западной Европы раньше, чем в России, и много ценных идей, принципов, конкретных примеров реализации процессов соизучения языков российские ученые черпают из работ, где это явление именуется мультилингвальным обучением. Так как не только содержание этого понятия, но и его объем не являются на данный момент точно установленными, использование такого широкозначного термина, как мультилингвальное обучение, позволяет объединить под ним несколько разных образовательных моделей соизучения языков с учетом общности базовых принципов и подходов к данному процессу. К мультилингвальному обучению, на наш взгляд, относится не только обучение второму иностранному языку, но и обучение русскому языку как второму / как иностранному, обучение языкам национальных меньшинств с учетом одновременного обучения иностранным языкам (Н.В. Барышников называет эту модель соизучения языков этнолингводидактикой), одновременное обучение нескольким родственным языкам и пр. (см. более подробно в [16. С. 20-25]).

Осмысление особенностей направления в языковом образовании, которое мы здесь именуем мультилингвальным обучением, только начинается в российской лингводидактике. Возможно, со временем официальное признание получит другой термин, который еще появится, либо укрепит свои позиции один из рассмотренных в статье. Однако у всех русских аналогов этого понятия есть одна особенность, связанная с возможностями русского языка. Эта особенность касается второй части всех рассмотренных терминов – «обучение». Дело в том, что потенциал русского языка позволяет достаточно четко различать два понятия – «обучение» и «образование», чего не скажешь об английском языке, где, как правило, оба понятия входят в объем одного слова – *education* (которое, помимо этого, обозначает и «воспитание», и «развитие»). Таким образом, одному английскому понятию *multilingual education* соответствуют два русских, в нашем случае – «мультилингвальное обучение» и «мультилингвальное образование». Анализ печатной продукции на русском языке показывает, что авторы широко используют оба термина, и, как правило, синонимично. Однако мы придерживаемся той точки зрения, что возможности русского языка «подсказывают» направления более детальной разработки содержания данного понятия, чем нельзя не воспользоваться.

Учитывая, что мультилингвальное образование является более общим, абстрактным понятием по сравнению с «мультилингвальным обучением», как было уже отмечено в наших других работах [15. С. 3; 16. С. 17], о мультилингвальном образовании уместно говорить при обсуждении общих целей, уровней реализации и методологии соизучения разных языков, культур, организации не только учебной, но и воспитательной и исследовательской работы с мультилингвальными учащимися (ср., например, формулировку на одном из сайтов: *Современная стратегия мультилингвального непрерывного образования* [30]). А мультилингвальное обучение, как более узкое понятие, включает вопросы процесса организации обучения разным языкам (и культурам) в рамках конкретной модели (ср., например, формулировки типа *Методики мультилингвального обучения* [18]). Эта позиция принимается и другими исследователями данного понятия, которые подтверждают, что «мультилингвальное образование имеет дело с уровнем методологии изучения нескольких языков, а мультилингвальное обучение – с уровнем конкретных методик, применяемых для реализации целей и задач, заданных методологией» [32. С. 81].

В данной статье мы пользуемся термином «мультилингвальное обучение», так как вкладываем в него более конкретный, частный смысл. Речь идет о системе обучения нескольким языкам (и культурам) в образовательном учреждении (главным образом в средней школе и вузе), особенностях этой системы, целей и задач ее внедрения. Мы не затрагиваем вопросы организации воспитательной и исследовательской деятельности с мультилингвальными обучающимися, вопросы интеграции с другими предметами образовательного цикла, что в нашем понимании и соответствует более широкому смыслу, вкладываемому в понятие «мультилингвальное образование». С особенностями процесса мультилингвального образования можно более подробно познакомиться в [16], где описываются результаты долгосрочного психолого-педагогического эксперимента с учащимися средней школы по внедрению модели мультилингвального образования в полиэтническом регионе России (Удмуртия).

Ниже представлено наше видение сути понятия «мультилингвальное обучение». Отталкиваясь от него, можно развивать теорию и практику мультилингвального обучения в российских образовательных учреждениях. В качестве опорных пунктов (критериев) анализа содержания данного понятия будут

рассмотрены причины появления мультилингвального обучения, задачи мультилингвального обучения, количество языков, подлежащих изучению, и вопросы качества их усвоения, роль родного языка в мультилингвальном обучении. Выявление определенных особенностей мультилингвального обучения на основе предложенных критериев поможет ответить на важный вопрос современной лингводидактики: является ли мультилингвальное обучение «новым словом» в обучении иностранным (и родным) языкам, насколько оно отличается от традиционной модели языкового образования.

3. Причины появления мультилингвального обучения

Отметим, что мультилингвальное обучение – новая тенденция языкового образования, которая обусловлена, однако, вполне объективными факторами. Конец 20 – начало 21 вв. интересны тем, что стремительно изменяющиеся условия жизни людей, повышение их мобильности, появление возможности беспрепятственной смены работы, страны проживания, своего привычного окружения привели к необходимости изучения нескольких языков как взрослыми, так и детьми.

Миграционные процессы на рубеже 20–21 вв. ярко обозначили две взаимосвязанные тенденции развития языков. С одной стороны, до сих пор наблюдается большое языковое разнообразие картины мира. По данным ученых, 70 % населения Земли в той или иной степени владеют двумя или более языками. С другой стороны, все заметнее проявляется тенденция к языковой унификации, связанная с процессом глобализации мировой экономики. По оценке экспертов Совета Европы, глобализация лишает мир языкового разнообразия и является угрозой культурному наследию, так как в результате глобализации 90 % языков мира находятся под угрозой исчезновения [34].

Языковая политика передовых государств направлена на реализацию ряда насущных задач по сохранению языкового разнообразия, в решении которых важную роль играет мультилингвальное обучение, а именно:

- современное общество должно стать единым, но многонациональным, поликультурным и многоязычным целым («единство – в многообразии»);
- важно знать разные языки, в том числе и малораспространенные, а не только обязательный английский;
- изучение языков – способ сохранения языкового разнообразия, культур и народов;
- изучение языков должно осуществляться в течение всей жизни человека [26; 39] и т. д.

Таким образом, мультилингвальное обучение является ответом системы образования разных стран мира на вызовы времени. Оно является, с одной стороны, модной тенденцией, так как все больше людей берутся за изучение нескольких языков. С другой стороны, оно способствует сохранению языкового разнообразия, в том числе сохранению языков малых народов, так как все больше энтузиастов со всего мира сознательно берутся за изучение умирающих языков с целью их поддержки и пропаганды.

4. Задачи мультилингвального обучения

Сказанное выше позволяет заключить, что мультилингвальное обучение решает как минимум три насущные задачи. С одной стороны, оно направлено на удовлетворение потребностей людей в изучении нескольких языков для вполне прагматичных целей, так как многоязычие современного человека – залог его профессиональной и личной успешности в глобализованном мире. С другой стороны, оно способствует формированию нового типа обучающегося-мультилингва (мультилингвальной личности обучающегося), отличающегося рядом качеств, необходимых для успешной реализации своего человеческого потенциала в многоязычном поликультурном обществе. Кроме этого, мультилингвальное обучение решает важнейшую задачу сохранения языкового и культурного разнообразия через развитие многоязычия жителей планеты.

Попытаемся соотнести обозначенные задачи мультилингвального обучения с традиционно выделяемыми тремя основными задачами любой образовательной системы – «практической, общеобразовательной и воспитательной» [33. С. 184]. По нашему мнению, воспитательная цель мультилингвального обучения направлена на *формирование мультилингвальной личности* обучающегося, способной эффективно функционировать в современном поликультурном образовательном и социальном пространстве. Практическая цель направлена на усвоение обучающимися соизучаемых языков и культур на уровне международных стандартов и овладение ими *многоязычной (мультилингвальной)*

коммуникативной компетенцией (термин М.А. Бодоньи [7. С. 132]), подготавливающей обучающихся к реальной коммуникативной деятельности средствами нескольких иностранных языков. Общеобразовательная цель мультилингвального обучения связана с тем важным фактом, что, независимо от специфики того или иного региона мира и разнообразия подходов к процессу усвоения обучающимися нескольких языков и культур, мультилингвальное обучение имеет важную общую причину своего появления: оно возникло как реакция передовой общественности на глобализацию экономического, культурного и образовательного пространства. Его важнейшей общеобразовательной целью в связи с этим является *сохранение языкового и культурного разнообразия мира*, для чего педагоги разрабатывают экспериментальные методы соизучения языков, создают авторские мультилингвальные обучающие программы развития детей и взрослых.

Говоря о количестве изучаемых языков в процессе мультилингвального обучения, многие исследователи обращают внимание на тот факт, что многоязычие (мультилингвизм) начинается с изучения индивидом третьего языка. Именно трилингвизм, как форма проявления мультилингвизма, наиболее востребован в 21 в. и привлекает внимание как практиков, открывающих трилингвальные школы для детей разных возрастных групп [40; 35; 45; 43], так и теоретиков, пытающихся выявить и описать закономерности домашнего воспитания и школьного обучения трехязычных учащихся (см., например, [42]). Вызвано это вполне объективными закономерностями. Следует в связи с этим отметить, что, по данным ученых, основное население России в 21 в. составят именно трилингвы (естественные билингвы, владеющие иностранным языком, или индивиды, владеющие одним родным языком и двумя иностранными и пр.) [21. С. 5]. Похожая языковая ситуация наблюдается и в других странах мира, например в Центральной Азии, где трилингвизм местного населения уже сегодня – обычная практика [38]. Есть и школы с преподаванием четырех языков например, узбекского, казахского, русского и английского [10]. Таким образом, в связи с тем, что современные образовательные учреждения уже не ограничиваются изучением двух языков (например, родного и одного иностранного), мультилингвальное обучение ассоциируется в первую очередь с изучением как минимум трех языков. Как результат, ключевыми понятиями, связанными с проявлением так называемого искусственного мультилингвизма (т. е. способности говорить на нескольких языках, приобретенной в образовательной среде учебного учреждения), например, в России, как и во многих других странах мира, по мнению ученых, являются учебное дидактическое трехязычие / триглоссия / трилингвизм, состоящий из родного, первого и второго иностранных языков [3].

5. Роль родного языка в мультилингвальном обучении

Как неоднократно отмечалось многими экспертами в области мультилингвального обучения, при изучении каждого последующего языка, например второго иностранного, большую роль играет опора на известное (общее, сходное) с первым иностранным языком, особенно если они из одной типологической группы [6]. Встает вопрос о том, какова же роль родного языка при изучении новых языков. Как и следовало ожидать, у специалистов сложились как минимум две точки зрения по этому вопросу. Одни обсуждают необходимость изоляции (bracketing) родного языка обучающихся на занятиях, вплоть до его полного запрета, другие ратуют за включение родной речи в систему педагогического сопровождения образовательного курса по вновь изучаемым языкам (pedagogical scaffolding) [27. С. 131]. Практика мультилингвального обучения свидетельствует в пользу второй точки зрения: роль и функции родного языка переосмысливаются и существенно усложняются в мультилингвальном обучении, по сравнению с традиционным иноязычным образованием, по следующим причинам.

На современном этапе развития науки представителями различных областей научного знания – как традиционных, так и новейших (лингвокультурологии, этнолингвистики, психоллингвистики, социоллингвистики и др.) – доказано, что родной язык является одним из основных признаков этнической принадлежности человека. Родной язык особенно важно принимать во внимание на территории полиэтнических государств при регулировании любых политических и социальных процессов [9. С. 181]. Как убедительно свидетельствует языковая практика современности, возможность пользоваться родным языком в многонациональном обществе способствует сохранению культурных ценностей, поддержанию языкового и культурного равноправия живущих на одной территории народов, созданию новых условий для полного самовыражения и духовного развития личности [19. С. 209]. Следовательно, несмотря на увлечение иностранными языками, уровень владения родным языком определяет всю дальнейшую «языковую биографию» современного человека.

Р.П. Мильруд обращает внимание, что и в традиционном (билингвальном) иноязычном образовании родной язык также сопровождает процесс практического овладения иностранным языком: при объяснении грамматики нового языка, для выявления различий в лексических значениях, в процессе обсуждения общенаучных и мировоззренческих вопросов, в ходе организации проектной деятельности, в деловом взаимодействии, в личном контакте [20]. В мультилингвальном обучении сфера его использования расширяется. Кроме отмеченных Р.П. Мильрудом функций, родной язык выступает одним из важных лингвистических ресурсов для сравнения новых языковых и культурных феноменов с родными. Это особенно необходимо, если в учебной аудитории находятся учащиеся из разных языковых и культурных социумов. Проводимые в Западной Европе педагогические эксперименты подтверждают мысль о том, что учащиеся особенно мотивирует обращение к их родным языкам при изучении новых языков, они лучше видят общие закономерности между разными языками, легче запоминают материал. Они чувствуют себя более счастливыми и удовлетворенными, если в учебном процессе присутствует их родной язык [44. С. 178].

Родной язык выполняет еще одну важнейшую функцию, не столь очевидную в традиционном языковом образовании. Ученые отмечают, что переход на родной язык при изучении нового иностранного языка устраняет познавательные барьеры, а также положительно влияет на мыслительные процессы и помогает формировать у обучающихся метазнания, т. е. способность усваивать информацию за пределами языковых представлений, а также достигать лучшего взаимопонимания с носителями общего родного языка [20].

Следует отметить еще один важный аспект мультилингвального обучения, связанный с более широкими функциями родного языка в процессе соизучения нескольких языков. Как известно, изучая языки, обучающиеся приобщаются и к культуре стран изучаемых языков. Общим местом в теории обучения языкам стало утверждение К. Крамша о роли хорошего знания своей родной социокультурной среды, через призму которой воспринимается обучающимися социокультурная информация о странах изучаемых языков. В связи с этим Н.В. Барышников подчеркивает, что, чтобы стать интересным собеседником для зарубежного партнера по общению, необходимо быть способным оперировать фактами своей родной культуры на изучаемых иностранных языках, уметь сравнивать культурные явления своей родины с культурными фактами стран изучаемых языков и т. д. [4. С. 13–15].

Таким образом, родной язык выступает как полноправный участник процесса мультилингвального обучения, в сущности, как и первый иностранный язык, для чего требуется разработка соответствующего дидактического обеспечения мультилингвального обучения, например системы контрастных упражнений [17], обсуждение которых выходит за рамки поставленных в статье задач. Отметим лишь, что вышесказанное определяет специфику учебно-методического обеспечения процесса мультилингвального обучения. Как подчеркивает известный испанский психолингвист и педагог J. Cenoz, под термином «мультилингвальное обучение» следует рассматривать определенные обучающие программы, в которых, кроме родного языка (L1) как средства обучения, используются и другие языки (L2, L3, Ln), которые вместе с этим обучающиеся изучают как отдельные предметы [36]. Создание таких программ требует комплексного планирования и использования метапредметных учебных стратегий для согласования как лингвистической составляющей, так и предметного содержания изучаемых языковых дисциплин в системе всей образовательной программы того или иного учебного заведения [24. С. 88].

6. Мультилингвальное обучение как качественно новое направление языкового образования

Сам факт обращения к трем и более языкам в учебном заведении и использования интегративных подходов в их изучении ставит вопрос о том, насколько мультилингвальное обучение вписывается в традиционную систему обучения иностранным языкам, как относиться к мультилингвальному обучению с точки зрения общей дидактики иностранных языков (в другой терминологии – лингводидактики). Специалисты в области языковой политики и языкового образования, как правило, подчеркивают, что мультилингвальное обучение является более широким понятием, чем билингвальное обучение (например, обучение родному языку и одному иностранному) [41. С. 15]. Первое, очевидное отличие касается количества изучаемых языков. Как уже отмечалось, мультилингвальное обучение предполагает введение трех и более языков в учебный процесс.

Это отличие ведет и к более существенным различиям, не лежащим на поверхности. В современной научной практике трилингвизм трактуется как более сложное по сравнению с билингвизмом

явление, со специфическим понятийным аппаратом и собственной методологией исследования [22. С. 236–237]. Это напрямую касается и теоретико-методологических основ осуществления мультилингвального обучения, т. е. комплекса психолингвистических, педагогических и методических принципов и закономерностей, составляющих суть учебного процесса. Разработка мультилингвальных обучающих программ предполагает опору на качественно новые принципы и закономерности, которыми должен сопровождаться процесс изучения языков, и в этом можно усмотреть второе важное отличие мультилингвального обучения от билингвального. Наряду с социально заданными образовательными принципами (интеграции, демократизации образования, регионализации, открытости, гуманизации, гуманитаризации, дифференциации и мобильности, развивающего и деятельностного характера, непрерывности [5. С. 15] и др.), в российской мультилингвальной дидактике обосновывается введение следующих общих и частных дидактических принципов и подходов: принцип обучения на межпредметной основе, коммуникативно-когнитивный принцип (подход), контрастивный принцип, принцип автономной учебной деятельности, принцип поэтапного формирования мультилингвальной (многоязычной) коммуникативной компетенции и пр. (См. более подробно [16. С. 63-78]).

Однако этих отличий недостаточно, чтобы точно определить, является ли мультилингвальное обучение отдельной, самостоятельной отраслью общей теории обучения языкам. По мнению ряда исследователей (например, немецкого ученого G. Neuner), оно не является новой методикой преподавания иностранных языков, а лишь служит новым подходом, расширяющим и профилирующим сложившуюся систему коммуникативного обучения. При этом он отмечает, что в мультилингвальном обучении акцент делается не столько на количестве и качестве усвоенных языков, сколько на развитии социально-коммуникативных компетенций, толерантности, в том числе по отношению к другим народам [13. С. 57].

С другой стороны, есть исследователи, которые рассматривают мультилингвальное обучение как качественно новую методологическую парадигму современного языкового образования, которому соответствует особый «мультилингвальный подход / multilingual approach» к обучению языкам. Такое понимание мультилингвального обучения широко пропагандируется Советом Европы. Для доказательств его принципиальной новизны специалисты обращают внимание в первую очередь на цель мультилингвального обучения, которая основательно меняется по сравнению с классическим языковым образованием. Традиционно перспективной целью изучения иностранного языка является стремление к достижению коммуникативной компетентности, близкой к носителю изучаемого языка. Что касается мультилингвального обучения, цель достижения компетентности, близкой к носителю изучаемого языка, не является приоритетной. Вместо этого его целью (воспитательной целью в нашем понимании) становится формирование мультилингвальной личности обучающегося с развитым «мультилингвальным языковым репертуаром, включающим языковые знания, навыки и умения, аккумулированные учащимися на основе всех изучаемых языков» [29. С. 76].

За этой целевой установкой логически следуют два важных последствия. Во-первых, в этой новой методологической парадигме современного языкового образования мультилингвизм обучающегося проявляется не как отдельные несостыкованные коммуникативные компетенции, формируемые на занятиях по разным языковым дисциплинам, а как «единая коммуникативная компетентность личности, которая является целостной, комплексной системой языковых и социокультурных знаний, навыков и умений, способной расширяться и углубляться с усвоением каждого нового языка» [25. С. 207]. В другой терминологии, уже упомянутой в работе, это мультилингвальная (многоязычная) коммуникативная компетенция.

Во-вторых, становится очевидным, как подтверждает практика мультилингвального обучения, что изучаемые языки находятся на разных уровнях владения у обучающегося-мультилингва. Стремление к достижению коммуникативной компетенции, близкой к носителю изучаемого языка, действительно становится трудновыполнимой и не вполне реальной задачей в курсе второго (третьего) и т. д. иностранного языка. Пилотажные исследования, проводимые в среде естественных билингвов-школьников, изучающих два и более иностранных языков в общеобразовательном учебном заведении, показывают, что и позиции родного языка у них существенно изменяются. Так, если родной язык активно не используется в учебном процессе (он в лучшем случае становится языком домашнего общения, например татарский язык), уровень его владения может уступать изучаемым в образовательном учреждении языкам [16. С. 177–180].

Следующее важное отличие мультилингвального обучения от традиционного касается общего методического подхода к обучению языкам (как отмечалось выше, зарубежные специалисты называ-

ют его мультилингвальным подходом). Как правило, в традиционной методике обучения иностранным языкам каждый язык в процессе школьного (вузовского) образования изучается в изоляции друг от друга. Однако, чтобы сформировать «единую коммуникативную компетентность личности», требуется преподавать языки на иных основаниях. Так, методисты уверены, что процесс мультилингвального обучения должен обеспечить условия для одновременного успешного усвоения обучающимися нескольких иностранных языков на основе установления связей и взаимных включений между ними [25. С. 207]. Речь идет, таким образом, о создании условий для соизучения языков, т. е. не отдельного и независимого их изучения, а интегрированного изучения как на уровне разговорных тем, так и на уровне лексико-грамматического материала.

В научной литературе используется также понятие «параллельное обучение» преподаваемым языкам, что близко понятию «соизучение языков». Параллельное обучение языкам рассматривается учеными как принципиальное условие мультилингвального обучения. Опираясь на мнение Э. Торндайка, известного американского психолога и педагога, они подчеркивают, что обучение двум интерферирующим видам деятельности более эффективно по сравнению с последовательным изучением одного иностранного языка, а затем второго (например, французского после английского), даже при равном суммарном количестве часов, отведенных на занятия. Параллельное обучение языкам может помочь максимально избежать явления языковой интерференции в связи с тем, что первый язык будет выступать в роли средства, а второй – в качестве предмета изучения. Такой способ изучения нового языка минимизирует ошибки обучающихся при переносе знаний из первого изучаемого языка во второй [1. С. 109].

Н.В. Барышников уточняет, что возможен и практически широко используется подход, который можно назвать последовательно-одновременным изучением языков в образовательном учреждении. По его мнению, мультилингвальное обучение – это не изучение языков по отдельности, это система соизучения преподаваемых языков вначале последовательно, а затем одновременно [2. С. 58].

Таким образом, можно смело утверждать, что мультилингвальное обучение – новое научно-методическое направление в системе языкового образования, которое решает насущные задачи современных полиэтнических государств и способствует дальнейшему развитию общей теории и практики языкового образования за счет: а) введения системной интеграции в процессе соизучения языков и культур, разработки методов параллельного / одновременного обучения (соизучения) нескольким языкам, как минимум трем; б) пересмотра и углубления функции и роли родного языка и культуры в процессе изучения иностранных языков; в) формирования нового типа обучающегося (на всех уровнях учебного процесса – от дошкольного до послевузовского), отличающегося высокой способностью к метамышлению, т. е. «умению размышлять о своей мыслительной системе и управлять ею» [12. С. 491]; г) создания условий для сохранения языкового и культурного разнообразия мира (региона проживания).

Заключение

Подводя итог обсуждению наиболее общих вопросов, связанных с появлением нового направления языкового образования – мультилингвального обучения, следует отметить, что это научно-методическое направление является результатом осмысления лингвистических, психологических и педагогических вопросов соизучения языков (и культур) в учебном заведении. Следует констатировать, что на сегодняшний день в изученной нами научной литературе четкого определения термина «мультилингвальное обучение» не найдено. В данной работе под мультилингвальным обучением понимается научно-методическое направление в общей теории обучения языкам, которое представлено *разнообразными моделями одновременного (последовательно-одновременного) обучения нескольким языкам и культурам, как минимум трем, включая родные языки обучающихся, на разных образовательных ступенях*. Оно призвано исследовать специфику организации и дидактического обеспечения мультилингвального образовательного процесса в учебном заведении, спрогнозировать основные психолого-педагогические условия успешного овладения обучающимися несколькими языками и культурами, а также дать практические рекомендации преподавателям относительно отбора содержания, методов и средств обучения тому или иному языку с учетом системной интеграции преподаваемого языка с другими языками обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авагян А.А., Гозалова М.Р. Некоторые аспекты сравнения английского и французского языков при изучении французского как второго иностранного языка студентами направлений подготовки «Туризм» и «Гостиничное дело» // *Сервис plus*. 2018. № 4. С. 104–113.
2. Барышников Н.В. Основы профессиональной межкультурной коммуникации: учебник. М.: Вузовский учебник; ИНФРА-М, 2013. 368 с.
3. Барышников Н.В. Преподавание иностранных языков и культур, теоретические и прикладные аспекты. Пятигорск: Изд-во Пятигорского гос. лингв. ун-та, 2004. 253 с.
4. Барышников Н.В., Богдан Н.А. Социокультурная иноязычная компетенция школьника. М.: Вузовский учебник; Инфра-М, 2015. 221 с.
5. Бацын В.К. Реформа образования в Российской Федерации: 1990–1994. М., 1995. 126 с.
6. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкий язык после английского). М.: Вентана-Граф, 1997. 30 с.
7. Бодоньи М.А. Многоязычные и полиязычные технологии обучения многоязычию. Теория и методика формирования лингвокультурных компетенций // *Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета*, 2013. № 2. С. 132–138.
8. Дзапарова З.Г. Полилингвальное образование как основа сохранения культурного разнообразия человечества // *АНИ: педагогика и психология*. 2016. № 2 (15). С. 44–46.
9. Зайцева И.П. О необходимости гармонизации взаимодействия языков в условиях близкородственного двуязычия // *Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Вопросы образования: Языки и специальность*. 2017. Т. 14, № 2. С. 187–191.
10. Информационно-методический бюллетень о многоязычном и поликультурном образовании в странах Центральной Азии «Диалог». 2013. № 1. С. 9–10. [Электронный ресурс]. URL: <http://edu-resource.net/wp-content/uploads/2017/07/NL-Dialog-1.pdf>
11. Каракуц-Борадина Л.А. Транслингвизм и языковая игра (на материале произведений В.В. Набокова) // *Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 9*. 2007. Вып. 3. С. 151–155.
12. Касавин И.Т. Энциклопедия эпистемологии и философии науки. М.: Канон+; РООИ «Реабилитация», 2009. 1248 с.
13. Коротова И.А., Поляков Д.Д. Концепция многоязычия как стратегия языковой политики и иноязычного образования в Европе // *Вестник Российского ун-та дружбы народов. Сер. Психология и педагогика*. 2015. № 1. С. 54–60.
14. Мадоян В.В. Полилингвальное образование на территории СНГ: перспективы и следствия // *От билингвизма к транслингвизму: про и контра: мат-лы III междунаучно-практ. конференции под эгидой МАПРЯЛ*. 1–2 декабря 2017 г. М.: Изд-во Российского ун-та дружбы народов, 2017. С. 75–80
15. Малых Л.М. Введение в мультилингвальное обучение. Принципы сравнения языков: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2011. 112 с.
16. Малых Л.М., Жукова А.В. Модель мультилингвального образования в полиэтничном регионе (на базе общеобразовательного учреждения). Ижевск: Изд. центр «Удмуртский университет», 2016. 208 с.
17. Малых Л.М. Контрастивные упражнения в системе мультилингвального обучения // *Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Вопросы образования: Языки и специальность*. 2017. Т. 14 (2). С. 294–299.
18. Методики мультилингвального обучения. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.bookstreet.ru>.
19. Мечковская Н. Б. Социальная лингвистика. М.: Аспект Пресс, 2000. 208 с.
20. Мильруд Р.П. Билингвизм в учебных условиях или ошибка Берлица. URL: <http://iyazyki.prosv.ru/2017/03/bilingualism/>.
21. Мурясова Р.З. К проблеме актуальности контрастивных исследований в лингвистике // *Актуальные проблемы сопоставительного языкознания: материалы науч.-практ. конф.* Уфа: Изд-во Башк. ун-та, 1998. 224 с.
22. Остапенко Т.С. Мультилингвизм. Проблемы определения и основные направления исследований в современной лингвистике // *Российский гуманитарный журнал*. 2018. Т. 7. № 3. С. 232–240.
23. От билингвизма к транслингвизму: про и контра: мат-лы III Междунаучно-практ. конференции под эгидой МАПРЯЛ. М., 1–2 декабря 2017 г. М.: Изд-во Российского ун-та дружбы народов, 2017.
24. Першукова О.А. Динамика развития теоретических основ многоязычного образования в странах Европы // *Вестник ЮУрГГПУ*. 2013. № 2. С. 81–91.
25. Подоляк З. Дидактика многоязычия как методологическая основа современного иноязычного образования // *Наукові записки. Серія: педагогіка*. 2017. № 4. С. 207–213.
26. Протасова Е.Ю. Европейская языковая политика // *Иностранные языки в школе*. 2004. № 1. С. 8–14.
27. Прохорова А.А. Мультилингвальная компетенция студентов нефилологов: От теории к фактам // *European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук)*. М.: МИИ, 2017. № 8. С. 178–183.
28. Прошина З.Г. Транслингвизм и его прикладное значение // *Полилингвистическая и транскультурные практики*. 2017. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/translingvizm-i-ego-prikladnoe-znachenie>.

29. Смокотин В.М. Европейское многоязычие: от государств-наций к многоязычной и поликультурной Европе. Томск: Изд-во Томского ун-та, 2010. 259 с.
30. Современная стратегия мультилингвального непрерывного образования. URL: <http://www.mgpu.ru>.
31. Халяпина Е.Л., Шостак П.В. Плюрилингвальный и транслингвальный подходы как новые тенденции в теории интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам студентов технических вузов // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического ун-та. Сер. Проблемы языкознания и педагогики. 2019. № 2. 119–130.
32. Шостак Е.В. Концепция плюрилингвизма в лингводидактике и обоснование термина «плюрилингвальное обучение» // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. Т. 9, № 2, 2018 С. 71–85.
33. Шукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. М: АСТ, Астрель, Хранитель. 2006. 745 с.
34. 90 % языков мира – под угрозой исчезновения. URL: <http://www.languages-study.com/90percent.disappear.html>
35. Casa Bimbi Trilingual Education Center (Turkey), URL: https://yandex.ru/maps/org/casa_bimbi_trilingual_education_center/183067589386/?ll=28.983622%2C41.030452&source=wizbiz_new_text_single&z=18.
36. Cenoz J., Gorter D. A Holistic Approach in Multilingual Education: Introduction. Special Issue: Toward a Multilingual Approach in the Study of Multilingualism in School Contexts // The Modern Language Journal. No. 95(3). 2011. pp. 339–343.
37. Challenges of Multilingualism in Europe: Core Findings of the LINEE Network of Excellence. 2010. URL: <http://www.linee.info>.
38. Kuzembayeva G., Karimsakova A., Kупenova A. Trilingualism in Kazakhstan // International Journal of Multilingual Education. No.11. 2018, pp. 87–90.
39. Network to Promote Linguistic Diversity. URL: <http://www.facebook.com/NetworktoPromoteLinguisticDiversity>.
40. Oasis Trilingual Community School. URL: <https://www.instagram.com/oasistrilingualschool/>.
41. Popova I., Anisimova A., Bezrodnykh I. Multilingually and Multiculturally Oriented Master's Curriculum: Oles Honchar Dnipropetrovsk National University Experience // International Journal of Multilingual Education. No. 6. 2015, pp. 12–25.
42. Raising a Trilingual Child: Practical Advice Based on Personal Experience and Results of Scientific Research. URL: <https://www.trilingualchildren.com/https://www.trilingualchildren.com>.
43. Sunflower Trilingual School (Thailand). URL: <https://www.sataban.com/thailand-schools/school/sunflower-trilingual-school-sts?tab=reviews&sort=newest#sabai-entity-content-12549>.
44. Tatibadze S. The Role of Mother Tongue in Second Language Acquisition // International Journal of Multilingual Education. No. 11. 2018. P. 174–179.
45. The Trilingual School De Flambou (Friesland). URL: <https://www.futurelearn.com/courses/multilingual-practices/0/steps/22654>.

Поступило в редакцию 02.02.2021

Малых Людмила Михайловна, кандидат филологических наук, доцент,
директор учебно-методического центра «УдГУ-Лингва»
ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»
426034, Россия, г. Ижевск, ул. Университетская, 1 (корп. 2)
E-mail: ludmilamalykh@mail.ru

L.M. Malykh

**ON THE DEFINITION OF THE NOTION “MULTILINGUAL EDUCATION”
IN THE RUSSIAN SYSTEM OF EDUCATION**

DOI: 10.35634/2412-9550-2021-31-1-108-119

The article considers a new direction in foreign language teaching – "multilingual education". The novelty of this direction is determined by the systemic integration of the process of co-learning multiple languages and cultures, the development of methods of parallel learning multiple languages, deepening the functions of the native language in the process of learning foreign languages, the formation of a new type of learner, characterized by a high ability to meta-thinking, the creation of conditions for the conservation of linguistic and cultural diversity of the region of residence.

The aim is to define the main criteria of the content of the term "multilingual" education taking into account the specifics of foreign language learning in Russia at the present stage. These criteria in the article are: the number of languages simultaneously studied in the educational institution, the principles of their teaching, the role of the native language in foreign language teaching, the purpose of teaching the next foreign language.

A comparative analysis of the so-called traditional teaching of foreign languages in the Russian system of education and the new trend, which is called multilingual in the article, is carried out. The terms similar to multilingual education such as "polylingual / translingual / pluralingual education" are compared. The conclusion is made about the expediency of fixing the term "multilingual education" as the broadest in content and international in form.

In this paper, multilingual education is understood as a scientific and methodological direction in the general theory of language teaching which is represented by various models of simultaneous (sequentially-simultaneous) teaching of several languages and cultures, at least three, including the students' mother tongues, at different educational levels. Its specificity is determined by the introduction of systemic integration in the process of co-learning languages and cultures, the development of methods of parallel / simultaneous learning (co-learning) of several languages, revision and deepening of the functions and role of a mother tongue and culture in the learning of foreign languages, the focus of the process of co-learning languages (and cultures) on forming multilingual (multi-language) communicative competence of students, which is a holistic, integrated system of linguistic and sociocultural knowledge, skills and abilities that can expand and deepen with the acquisition of each new language.

Keywords: multilingual education, foreign languages, mother tongue, integration, co-studying, language and cultural diversity.

Received 02.02.2021

Malykh L.M., Candidate of Philology, Associate Professor
Udmurt State University
Universitetskaya st., 1/2, Izhevsk, Russia, 426034
E-mail: ludmilamalykh@mail.ru