

I. ФОРМИРОВАНИЕ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

УДК 378.016

Барышников Н. В., Вартанов А. В.

Пятигорский государственный университет, Пятигорск, Россия

УЧИТЕЛЬ МНОГОЯЗЫЧИЯ: КОМПОНЕНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ (К ПОСТАНОВКЕ ВОПРОСА)

Цель статьи – представить основные компоненты профессиональной подготовки учителя многоязычия как главного актора процесса формирования многоязычных личностей. К ним относятся лингводидактические: многоязычная коммуникативная межкультурная компетенция, методическая компетенция взаимосвязанного обучения нескольким иностранным языкам, многоязычная социокультурная компетенция, а также общепедагогические: дидактическое кредо учителя, дидактическое мышление, способность оценивать педагогическую ситуацию, способность принимать безошибочное дидактическое решение.

Актуальность данной проблематики чрезвычайно высока, поскольку обусловлена лингводидактическим бумом, связанным с обучением многоязычию. В статье изложены основы концепции профессиональной подготовки учителя многоязычия с учетом опыта формирования многоязычных личностей в долгосрочном лингводидактическом эксперименте в Пятигорском государственном университете по формированию у обучающихся многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции.

Аргументированы дифференциация понятий «обучение нескольким иностранным языкам» и «обучение многоязычию», трансформация понятия «обучение второму / третьему иностранным языкам» в понятие «обучение многоязычию»; изложены отдельные теоретические предпосылки к данной трансформации; обобщен накопленный положительный и отрицательный опыт подготовки многоязычных личностей. Выявлены узкие места в обучении многоязычию; в частности, многоязычию обучает профессионально неподготовленный преподаватель, не владеющий дидактикой многоязычия, не разработан в полной мере социокультурный компонент многоязычной коммуникативной компетенции.

Основными методами исследования, использованными авторами, являются: анализ научно-методических трудов по многоязычию отечественных и зарубежных авторов, обучающий эксперимент, наблюдение за процессом становления многоязычных личностей и за процессом формирования многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции.

В результате исследования обозначенных аспектов проблемы профессиональной подготовки учителя многоязычия установлено: учитель многоязычия – это многоязычная личность, сформировавшаяся в процессе изучения нескольких иностранных языков и овладевшая в ходе профессиональной подготовки основными лингводидактическими и общепедагогическими компетенциями. Учитель многоязычия – педагог новой формации, готовый к формированию у обучающихся многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции на основе принципов и закономерностей дидактики многоязычия.

Ключевые слова: учитель многоязычия, профессиональная подготовка, лингводидактические компоненты, многоязычная коммуникативная межкультурная компетенция, методическая компетенция, многоязычная социокультурная компетенция; общепедагогические компоненты, методическое кредо, способность оценивать педагогическую ситуацию, способность принимать безошибочное методическое решение.

Сведения об авторах:

Барышников Николай Васильевич, доктор пед. наук, профессор, заведующий кафедрой межкультурной коммуникации, лингводидактики, педагогических технологий обучения и воспитания, Пятигорский государственный университет (г. Пятигорск); e-mail: baryshnikov@pgu.ru;

Вартанов Армен Владимирович, канд. пед. наук, доцент, профессор кафедры межкультурной коммуникации, лингводидактики, педагогических технологий обучения и воспитания, Пятигорский государственный университет (г. Пятигорск); e-mail: va@pgu.ru.

Введение

В современном, интенсивно глобализирующемся поликультурном мире владение иностранным языком является не только профессиональной компетенцией специалистов всех профилей подготовки, но и показателем высокого уровня образованности, культуры, конструктивно мыслящей интеллектуальной личности, поскольку иностранный язык открывает ей доступ к самым актуальным знаниям, предоставляя безграничные возможности самообучения и самосовершенствования. Коммуникативно достаточный уровень владения иностранным языком обучающимися обеспечивает эффективность их межкультурного взаимодействия и является неременным условием взаимопонимания при общении коммуникантов, относящихся к различным языкам и культурам.

Востребованность специалистов различного профиля, владеющих иностранным языком, обусловлена активизацией международной деятельности многих российских предприятий, фирм, учреждений, увеличением контактов в деловой, коммерческой, спортивной и других сферах. Характерно, что образовательная система незамедлительно и адекватно отреагировала на международные реалии: в короткие сроки была откорректирована цель обучения иностранному языку – формирование иноязычной коммуникативной компетенции со всеми ее компонентами, разработаны и внедрены в образовательную практику эффективные методики, технологии формирования иноязычных компетенций. Результат не замедлил сказаться: выпускники образовательных учреждений различных типов, как правило, достигают коммуникативно достаточного уровня владения иностранным языком.

Однако для современного мира характерны динамичность и вариативность развития и владение одним иностранным языком оказывается крайне недостаточным. С осознанием данного факта активизировалось введение в образовательные учреждения вторых и третьих иностранных языков, которое сопровождалось теоретическим осмыслением проблем их преподавания в различных типах образовательных учреждений, в частности в средней школе. Среди наиболее значимых теоретических работ можно назвать два источника, до сегодняшнего дня востребованных лингводидактами-исследователями и учителями-практиками. «Методика обучения второму иностранному языку в школе» Н. В. Барышникова издана в тот период времени, когда введение второго иностранного языка в школе уже было свершившимся фактом и автор своевременно дал ответы на многие интересующие учителей вопросы, а также практические рекомендации по организации процесса обучения второму иностранному языку. Книга написана на материале французского языка как второго иностранного, но она содержит методические советы и рекомендации универсального характера, что обеспечивает ее востребованность [Барышников, 2003].

В том же году вышла монография А. В. Щепиловой, которая была защищена на соискание ученой степени доктора педагогических наук. В монографии изложены теоретические основы обучения второму иностранному языку. Автором обстоятельно представлены психолингвистические особенности овладения подростками вторым иностранным языком, вопросы контакта родного и изучаемого языков в сознании обучающихся [Щепилова, 2003].

С наступлением XXI в. изменилась научно-методическая парадигма языкового образования: проблемы обучения вторым/третьим иностранным языкам трансформировались в проблемы дидактики многоязычия. В связи с тем, что данное столетие объявлено ЮНЕСКО «веком полиглотов», цель которого – пропаганда многоязычия как важнейшего

средства развития лингвистической диверсификации, формирование многоязычных поликультурных, образованных личностей, характерных для постиндустриального общества [Сметанина, 2014], многоязычие реализуется на постоянной основе. Несмотря на жесткую борьбу между английским моноязычием и лингвистической диверсификацией, наблюдается тенденция к развитию полилингвального, многоязычного мира.

Многоязычие стало предметом исследования в различных областях знания (психология, лингвистика, социология). В лингводидактике обнаруживается настоящий «лингводидактический бум» обучения нескольким иностранным языкам. Концепцию мультилингводидактики предложил, как известно, один из авторов настоящей статьи, опубликовавший ее основные положения в статье «Мультилингводидактика» [Барышников, 2004]. Теоретическое осмысление мультилингводидактики осуществлялось с опорой на первые результаты организованного в ПГУ почти двадцать лет тому назад лингводидактического эксперимента по формированию многоязычных личностей. В течение всего этого периода в публикациях преподавателей, принимавших участие в эксперименте, уточнялись и конкретизировались теоретические постулаты мультилингводидактической концепции [Барышников, Бодоньи, 2008; Baryshnikov, 2018], продолжают апробироваться новые методики и технологии обучения нескольким иностранным языкам [Иванова, 2018].

В последнее время созданы другие центры многоязычия. В частности, в Удмуртском государственном университете, в Институте языка и литературы продуктивно работает международная лаборатория «Многоязычие и межкультурная коммуникация» под научным руководством доктора филологических наук, профессора Т. И. Зелениной, в которой проводится значительная исследовательская работа на основе сопоставления иностранных языков, а также языков народов России, в частности, русского, удмуртского, создаются мультилингвальные словари [Малых, 2017].

Новым направлением в разработке проблем многоязычия является формирование многоязычных личностей в условиях образовательных учреждений нелингвистического профиля. Н. И. Алмазова, Л. П. Халяпина, Е. В. Шостак обосновывают плюрилингвальную парадигму языкового образования в условиях технического вуза. Авторы исследуют нереализованные возможности повышения эффективности многоязычного профессионально-ориентированного образования, в том числе ретроактивная мотивация, минимизация интерференции однотипных речевых автоматизмов внутри одной языковой подсистемы [Алмазова, Халяпина, Шостак, 2018].

Справедливости ради следует заметить, что в зарубежной лингводидактике проблемы обучения многоязычию начали исследоваться гораздо раньше по сравнению с российским опытом. Проблемы многоязычия органично вписываются в общеевропейский проект формирования общеевропейской многоязычной компетенции. Издаётся периодика, в частности, журнал «Babylon», в котором освещается опыт формирования многоязычных личностей, проводятся конференции по проблемам многоязычия в Европе: «Languages, Diversity Citizenship: Policies for Plurilinguism in Europe» (Strasbourg, 13–15 November, 2002), «На пути к инклюзивному, этическому и многоязычному образованию» (Дьер, Венгрия, 7–9 июля 2016 г.).

Зарубежные авторы исследуют наиболее эффективные пути формирования многоязычной компетенции [Rilay, 2003], разрабатывают модели одновременного и последовательного изучения нескольких языков [Blanche-Benveniste, 2001].

Следует отметить очевидные достижения отечественных и зарубежных лингводидактов в области изучения проблем многоязычия. Однако, утверждение, что исследование проблем многоязычия реализуется продуктивно и результативно, не совсем отвечает реальности ввиду того, что до сего времени фактически во всех известных нам вариантах формирования многоязычных личностей, многоязычную коммуникативную компетенцию у обучающихся формируют профессионально не подготовленные преподаватели, т. е. каждый преподаватель обучает будущих полиглотов одному иностранному языку, зачастую в изолированном виде,

тем самым игнорируется основной принцип мультилингводидактики – принцип соизучения языков, входящих в состав многоязычной коммуникативной компетенции.

Из всего изложенного становится очевидно, что ключевой проблемой формирования многоязычных личностей является разработка содержания профессиональной подготовки учителя многоязычия.

1. Профессиональная подготовка учителя многоязычия

При рассмотрении вопросов профессиональной подготовки учителя многоязычия мы исходим из того, что неправомерно говорить об обучении многоязычию, о формировании многоязычной личности до тех пор, пока в учебной аудитории работают учителя одного иностранного языка с традиционной профессионально-методической квалификацией. Несомненно, разработка концепции профессиональной подготовки учителя многоязычия потребует проведение полномасштабного фундаментального междисциплинарного исследования. В данном контексте представляется достаточным в порядке постановки проблемы обозначить общие контуры профессиональной подготовки учителя многоязычия с опорой на пятигорскую лингводидактическую модель формирования многоязычных личностей.

«Языковая личность, – пишет Ю. Н. Караулов, – вот та сквозная идея, которая, как показывает опыт ее анализа и описания, пронизывает и все аспекты изучения языка и одновременно разрушает границы между дисциплинами, изучающими человека, поскольку нельзя изучать человека вне его языка» [Караулов, 1987: 3]. Структура языковой личности, по Ю. Н. Караулову, состоит из трех уровней:

- 1) вербально-семантический как индикатор качества владения языковой личностью системой осваиваемого языка;
- 2) когнитивный, обеспечивающий отражение окружающей действительности;
- 3) прагматический как регулятор реализации цели и задач коммуникативной деятельности, а также некая шкала ее оценки и инструмент защиты своих интересов в коммуникативном взаимодействии [Там же].

Определение языковой личности, релевантное для предмета нашего рассмотрения, дает Г. И. Богин, который определяет ее как личность, рассматриваемую с точки зрения ее готовности исполнять речевые поступки, создавать и принимать произведения речи [Богин, 1980].

Многоязычная личность сохраняет в себе свойства языковой личности, несмотря на расширенный диапазон языковых кодов. Применительно к многоязычной личности готовность производить речевые поступки предполагает использование не менее четырех языков и способность незатрудненного перехода с одного языка на другие в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией. Другими словами, в процессе профессиональной подготовки учителя многоязычия, в ходе его становления как многоязычной личности важно сформировать у него механизм переключения с одного на другие языки, входящие в состав многоязычия, в виде сенсорного тумблера, функционирующего по принципу самоуправления.

Вместе с тем, нельзя не обратить внимания на то, что формируемая и/или сформированная многоязычная компетенция учителя многоязычия входит в известное противоречие с концепцией языковой личности, в частности с такой ее категорией, как вторичная языковая личность, формирование которой является стратегической целью высшего лингвистического образования. Дело в том, что в соответствии с концепцией языковой личности обучение родному языку обеспечивает формирование языковой личности обучающихся, а в процессе обучения иностранному языку реализуется формирование вторичной языковой личности. В процессе разработки концепции профессиональной подготовки учителя многоязычия представляется существенным теоретически обосновать, к какому типу языковой личности следует отнести учителя многоязычия, овладевшего четырьмя и более иностранными языками: вторичной языковой личности или к какой-либо иной?

При этом важно учесть, что речь идет о многоязычной личности учителя инновационного типа – учителя многоязычия, которому не свойственны признаки

«вторичности», а как раз все наоборот, мы квалифицируем его как теоретическую модель идеального, креативного учителя новой генерации.

В поисках ответа на поставленный выше вопрос мы обратились к семантике прилагательного «вторичный» и обнаружили, что «вторичный», являясь антонимом прилагательного «первичный», означает нечто производное от основного. Стало быть, введение в научный оборот понятия «вторичная языковая личность» оправдано, аргументировано и логично, ибо по отношению к языковой личности, связанной с родным языком, вторичная языковая личность имплицитно первичная, а языковая личность, связанная с иностранным языком – на самом деле, по своей сути, вторичная. Однако употребление данного термина применительно к многоязычной личности, владеющей не одним, а несколькими иностранными языками, представляется неправомерным. В этой связи возникла необходимость введения специального рабочего термина, отражающего сущность рассматриваемого феномена. Поскольку будущий учитель многоязычия овладевает многоязычной коммуникативной межкультурной компетенцией для дидактических целей, представляется оправданным квалифицировать его как дидактическую многоязычную личность.

Таким образом, учитель многоязычия – это дидактическая многоязычная личность, сформировавшаяся в процессе обучения нескольким иностранным языкам (не менее четырех), овладевшая в процессе профессиональной подготовки следующими ее лингводидактическими компонентами:

- многоязычной коммуникативной межкультурной компетенцией;
- методической компетенцией взаимосвязанного обучения нескольким иностранным языкам;
- многоязычной социокультурной компетенцией.

1.1. Многоязычная коммуникативная межкультурная компетенция учителя многоязычия является ведущим компонентом профессиональной подготовки учителя многоязычия. В течение длительного времени мы интуитивно понимали, что обучение многоязычию и обучение нескольким иностранным языкам представляют собой лингводидактические явления, различные по своей психолингвистической природе, однако, не имели возможности обнаружить достаточных аргументов для их дифференциации.

В настоящее время пришло окончательное понимание того, что владение несколькими иностранными языками не означает владение многоязычной коммуникативной компетенцией, ввиду того, что при владении несколькими языками нередко отсутствует важнейший признак многоязычия – слияние языковых кодов в когнитивной сфере многоязычного индивида. При владении несколькими языками преобладает, как можно предположить, дифференциация языковых кодов.

Слияние языковых кодов в ментальной сфере правомерно квалифицировать как показатель высокой степени сформированности многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции. В качестве иллюстрации слияния кодов приведем пример использования многоязычных технологий, когда на вопрос преподавателя, заданного на одном языке, обучающийся отвечает на другом иностранном языке.

Вместе с тем, мы отдаем себе отчет в том, что не располагаем адекватными методами исследования, чтобы проникнуть в речевой механизм многоязычной личности и снять показания с процесса речепорождения. Однако на интуитивно-эмпирическом уровне многоязычная коммуникативная межкультурная компетенция представляется все-таки не суммой разноязычных кодов. Такое представление подтверждается мнением авторитетного исследователя В. Кука, который утверждает: «многоязычная компетенция не является просто суммой одноязычных компетенций» [Соок, 1993].

Таким образом, многоязычная коммуникативная межкультурная компетенция представляет собой интегративный феномен, обеспечивающий корректное, одновременное и/или последовательное использование нескольких языков в поликультурном общении.

Интегративность многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции обеспечивается организацией учебного процесса, использованием многоязычных технологий, которые разработаны и апробированы в образовательной практике М. А. Власовой [Власова, 2012].

Резюмируя изложенное в данном разделе, можно заключить, что формирование многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции учителя многоязычия предполагает реализацию педагогических средств и технологий соизучения языков, обеспечивающих накопление языкового и речевого опыта обучающихся в коммуникативном взаимодействии с представителями разных культур. Многоязычная коммуникативная межкультурная компетенция является первым среди равных компонентов профессиональной подготовки учителя многоязычия.

1.2. Методическая компетенция учителя многоязычия

Формирование методической компетенции учителя многоязычия является, по нашему мнению, одной из ключевых задач профессиональной подготовки учителя многоязычия. Важно осознать трудности реализации данной проблемы, которые связаны с переходом от изолированного обучения двум/трем иностранным языкам к обучению многоязычию и предусмотреть упреждающие педагогические действия, снижающие риск формирования методической компетенции обучения отдельному иностранному языку.

Среди подобных мер, прежде всего, имеется ввиду профессиональная переподготовка по дидактике многоязычия. Специфика профессиональной методической компетенции учителя многоязычия заключается в:

- формировании у обучающихся многоязычной коммуникативной компетенции, а не изолированном обучении нескольким иностранным языкам;
- актуализации множественного языкового воздействия на языковое сознание обучающихся;
- обнаружении общих явлений в языках, составляющих многоязычие, находящихся в основе сопереживания языков.

1.3. Многоязычная социокультурная компетенция учителя многоязычия

Рассмотрение сути многоязычной социокультурной компетенции как компонента профессиональной подготовки учителя многоязычия в культурологической / культуроведческой парадигме [Сафонова, 1996; Сысоев, 2006] позволяет определить ее как способность адекватно понимать и интерпретировать лингвокультурные факты, основываясь на сформированных ценностных ориентирах и оценках родной культуры обучающихся и культур, обеспечивающихся изучаемыми языками, составляющими многоязычие.

В такой интерпретации многоязычной социокультурной компетенции учителя многоязычия представляется целесообразным сконцентрировать внимание не на различиях между культурами, а на их сходствах, что позволяет сформировать уникальную компетенцию, которая, в контексте обучения четырем основным европейским языкам, может быть определена как общеевропейская социокультурная компетенция, для которой характерны идентичные фоновые знания в виде систем мировоззренческих взглядов, норм поведения, правил речевого этикета. Фоновые знания определяются как абстрактный инвариант когнитивного познания европейской лингвокультурной общности, в которой представлены экономические, социальные, идеологические и культурные, географические и этнические факторы [Вартанов, 2012].

Представляется правомерным предположить, что многоязычная социокультурная компетенция учителя многоязычия валидна для формирования у обучающихся адекватного представления о правилах и нормах речевого поведения носителей четырех иностранных языков, традициях и культурах стран соизучаемых языков. Вместе с тем, для нее характерны гибкость и вариативность в виду того, что целевой установкой формирования многоязычной социокультурной компетенции учителя многоязычия не предусматривается овладение всеми фоновыми знаниями, характерными для носителей соизучаемых иностранных языков, составляющий тот или иной вариант многоязычия.

Таким образом, приоритетными компонентами профессиональной подготовки учителя многоязычия являются: многоязычная коммуникативная межкультурная компетенция; методическая компетенция; многоязычная социокультурная компетенция, которые составляют основное содержание лингводидактического блока профессиональной подготовки учителя многоязычия.

Однако не менее существенное значение в профессиональной подготовке учителя многоязычия имеет блок общепедагогических компетенций.

2. Общепедагогические компоненты профессиональной подготовки учителя многоязычия

Концепция профессиональной подготовки учителя многоязычия будет не завершённой, если в ней будут отсутствовать общепедагогические концептуальные постулаты и требования, которые в лаконичной форме могут быть представлены следующим образом.

Учитель многоязычия – это педагог новой формации, инновационного типа, учитель – не ремесленник, но творец, формирующий у обучающихся многоязычную коммуникативную межкультурную компетенцию.

Целью общепедагогического блока профессиональной подготовки учителя многоязычия является формирование его методического кредо, понимаемого как приобретенные в ходе изучения курса дидактики многоязычия методические воззрения на процесс формирования многоязычной коммуникативной компетенции, как теоретически осмысленные и апробированные в образовательной практике рациональные обучающие действия, адекватные соответствующим условиям обучения, конкретной педагогической ситуации.

Сформированное методическое кредо учителя многоязычия открывает безграничные возможности в организации образовательного процесса по овладению обучающимися многоязычной коммуникативной межкультурной компетенцией, в оказании им содействие в построении индивидуального образовательного маршрута.

Эффективным средством формирования методического кредо учителя многоязычия является развитие дидактического мышления, которое трактуется как профессиональное умение осуществлять обучающие действия, обеспечивающие оптимальное овладение обучающимися иноязычными навыками, умениями, компетенциями.

Не менее существенной является способность учителя многоязычия адекватно оценивать педагогическую ситуацию по результатам ее блиц-анализа. Анализ, как известно, является приемом интеллектуальной деятельности, основанный на разделении на части исследуемого процесса или явления. Учитель прибегает к анализу педагогической ситуации, когда в процессе овладения обучающимися иноязычными компетенциями возникают сбои. Задача, таким образом, заключается в развитии способности учителя многоязычия безошибочно определить причину сбоя и его характер для того, чтобы устранить его с минимальными потерями.

Анализ неразрывно связан с синтезом – такой же важной мыслительной операцией, обеспечивающей изучение реальной педагогической действительности. Развитие способности учителя многоязычия адекватно оценивать конкретную педагогическую ситуацию в режиме «синтез-анализ-синтез» является надежным средством формирования его методического кредо.

Блиц-анализ, таким образом, – это специальное умение определять характер сложившейся педагогической ситуации, затруднения обучающихся на каждом этапе образовательного процесса с помощью мыслительных операций «синтез-анализ-синтез». С этим умением тесно связано развитие способности принимать безошибочное методическое решение, которым определяются приемы, технологии, виды упражнений, адекватные целям многоязычного обучения. Выработка методического решения осуществляется в соответствии со следующим алгоритмом:

- точное уяснение целевой доминанты готовящегося методического решения;
- всесторонняя оценка сложившейся педагогической ситуации;
- определение методического замысла принимаемого решения;

- выбор модели (или моделирование) предстоящего методического решения;
- всесторонняя оценка факторов, не учтенных при выборе модели методического решения;
- принятие методического решения [Барышников, 2018].

Общепедагогические компоненты профессиональной подготовки учителя многоязычия носят универсальный характер, и они релевантны для профессиональной подготовки учителя новой формации любого профиля.

Заключение

Поставленная президентом России В. В. Путиным судьбоносная цель – обеспечить в ближайшее время прорыв в гуманитарных науках не может быть реализована в условиях языковой изоляции. Очевидно, что требуются специалисты, владеющие не одним, а несколькими языками, т. е. многоязычной коммуникативной межкультурной компетенцией, формирование которой у нового поколения обучающихся способен обеспечить только учитель многоязычия.

Изложенные в статье основные компоненты профессиональной подготовки учителя многоязычия: лингводидактические (многоязычная коммуникативная межкультурная компетенция, методическая компетенция, многоязычная социокультурная компетенция) и общепедагогические (дидактическое кредо учителя, дидактическое мышление, способность адекватно оценивать педагогическую ситуацию, способность принимать оптимальные методические решения) представляют собой ее основу, которую предстоит дополнить, расширить, углубить в теоретическом плане и апробировать в образовательной практике.

С учетом опыта подготовки многоязычных личностей на отделении многоязычия ПГУ уже разработаны или находятся в стадии разработки учебные курсы «Дидактика многоязычия», «Социокультурная компетенция учителей многоязычия». Все изложенное свидетельствует о готовности российской системы образования к реализации профессиональной подготовки учителя многоязычия.

Литература:

1. Барышников Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. М.: Просвещение, 2003. 159 с.
2. Щепилова А. В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 033200 «Иностр. яз.». М.: ВЛАДОС, 2003. 245 с.
3. Сметанина Е. В. Значимость владения иностранным языком для будущих специалистов технических ВУЗов // Молодежный научный форум: Гуманитарные науки: электр. сб. ст. по материалам XVIII междунар. студ. науч.-практ. конф. N 11(17). [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/11\(17\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/11(17).pdf).
4. Барышников Н. В. Мультилингводидактика // Иностранные языки в школе. М.: Методическая мозаика, 2004. N 5. С. 19–27.
5. Барышников Н. В., Бодоньи М. А. Дидактика многоязычия: теория и факты // Иностранные языки в школе. М.: Методическая мозаика, 2008. N 2. С. 22–24.
6. Baryshnikov, N. “Enseignement du plurilinguisme aux russophones. Recherches et applications. Le français dans le monde.” *Entrées historiques et diversité de l’enseignement du français dans l’espace russophone: coordonné par Tatiana Zagryazkina*. Paris: Clé International, no. 63, 2018, pp. 115–124.
7. Иванова О. Е. Словообразовательные модели как основа формирования многоязычной профессионально-ориентированной компетенции // Дидактика языков и культур: проблемы, поиски, решения: коллективная монография по материалам междунар. науч.-метод. симпозиума «Лемпертовские чтения – XX», 11–12 апреля 2018 г. / отв. ред. А. В. Варганов. Пятигорск, 2018. С. 175–183.
8. Малых Л. М. Мультилингвальный словарь как дидактическое средство формирования метаязыковых стратегий // Многоязычие в образовательном пространстве. Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та, 2017. N 9. С. 75–85.

9. Алмазова Н. И., Халяпина Л. П., Шостак Е. В. Некоторые психолингвистические аспекты профессионального плюрилингвального обучения // Дидактика языков и культур: проблемы, поиски, решения. Коллективная монография по материалам междунар. науч.-метод. симпозиума «Лемпертовские чтения – XX», 11–12 апреля 2018 г. Пятигорск, 2018. С. 155–162.
10. Riley, P. “Le “Linguisme” – Multi-Poly-Pluri? Points de repère terminologiques et sociolinguistiques.” *Vers une compétence plurilingue. Le français dans le monde Recherches et applications*. Numéro special. Carton F. et Riley P. Paris: Clé International, 2003, pp. 8–17.
11. Blanche-Benveniste, C. “Compréhension multilingue et connaissance de sa propre langue.” *Actes du Colloque Pour une modélisation de l'apprentissage simultané de plusieurs langues voisines ou apparentées*. Université de Nice-Sophia Antipolis, 2001.
12. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: Русский язык, 1987. 264 с.
13. Богин Г. И. Современная лингводидактика. Калинин: Изд-во Калининского ун-та, 1980. 61 с.
14. Cook, V. J. “Wholistic Multi-Competence: jeu d'esprit or paradigm shift?” *Current Issues in European Second Language Research*. Tübingen: Gunter, 1993. pp. 4–8.
15. Власова М. А. Моноязычные и полиязычные технологии обучения многоязычию // Методическое творчество молодых исследователей: междунар. сб. науч. ст. аспирантов и докторантов. Минск; Пятигорск. 2012. С. 84–96.
16. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996. 238 с.
17. Сысоев П. В. Языковое поликультурное образование // Иностранные языки в школе. М.: Методическая мозаика, 2006. N 4. С. 2–13.
18. Вартанов А. В. Культура как компонент содержания обучения иноязычной коммуникативной компетенции студентов-лингвистов // Методическое творчество молодых исследователей: междунар. сб. науч. ст. аспирантов и докторантов. Минск; Пятигорск: Изд-во Пятигор. гос. ун-та, 2012. С. 54–66.
19. Барышников Н. В. Инновационная модель профессиональной подготовки учителя иностранного языка новой формации // Преподаватель XXI век. М.: Изд-во Москов. пед. гос. ун-та, 2018. N 1. С. 55–66.

Baryshnikov N. V., Vartanov A. V.

Pyatigorsk State University, Pyatigorsk, Russia

**TEACHER OF MULTILINGUALISM:
COMPONENTS OF PROFESSIONAL EDUCATION
(SETTING OF A PROBLEM)**

The purpose of the article is to present the fundamental components to the professional education of a foreign language teacher as a principal actor in the process of forming multilingual personalities. These constituents incorporate both linguodidactic and general pedagogical aspects. Among the former multilingual communicative intercultural competences, methodological competence and multilingual sociocultural competence are crucial. The latter include the teacher's didactic creed, didactic thinking, ability to assess the pedagogical situation, ability to make the right didactic decision.

The issue is highly topical in view of the fact that it is inextricably linked to the linguodidactic boom in the sphere of teaching multilingualism.

In the article, the basics of the conception of professional education of a foreign language teacher are outlined, taking into account existing experience of developing multilingual personalities in a long-term linguodidactic experiment at Pyatigorsk State University.

The authors argue that the concepts of 'teaching several foreign languages' and 'teaching multilingualism' should be differentiated and justify transformation of the concept 'teaching a second / third language' into 'teaching multilingualism.' They also outline certain theoretical prerequisites for this transformation and summarise the existing positive and negative experience in developing multilingual personalities. Some pitfalls in the task of teaching multilingualism are

described, such as situations when the teacher has not been properly trained or does not have the command of didactics of multilingualism or when the sociocultural component of multilingual communicative competence has not been thoroughly exploited.

The authors have mainly relied on such methods as analysis of scientific papers on multilingualism, instructional experiment and observation of the process of developing multilingual communicative intercultural competence.

As a result of the research of the above-mentioned aspects of the problem of professional education of teachers of foreign languages the following has been found:

A teacher of multilingualism is a truly multilingual personality who has mastered key linguodidactic competences (multilingual communicative intercultural competence, methodological competence and multilingual sociocultural competence), and also a number of general pedagogical competences (the teacher's didactic creed, didactic thinking, ability to assess the pedagogical situation, ability to make the optimal didactic decision).

Key words: teacher of multilingualism, professional training, linguodidactic components, multilingual communicative intercultural competence, methodological competence, multilingual sociocultural competence, general pedagogic components, teacher's didactic creed, ability to assess the pedagogical situation, ability to make the optimal didactic decision.

About the authors:

Baryshnikov Nikolai Vasilyevich, Doctor of Pedagogy, Full Professor, Head of Intercultural Communication, Linguodidactics, Pedagogical Techniques of Teaching and Education, Pyatigorsk State University (Pyatigorsk, Russia); e-mail: baryshnikov@pgu.ru;

Vartanov Armen Vladimirovich, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Intercultural Communication, Linguodidactics, Pedagogical Techniques of Teaching and Education, Pyatigorsk State University (Pyatigorsk, Russia); e-mail: va@pgu.ru.

References:

1. Baryshnikov, N. V. *Methods of Second Foreign Language Teaching at School*. Moscow, 2003, 159 p.
2. Shchepilova, A. V. *Theory and Methods of Teaching French as Second Language: Course Book for Students Specializing in Foreign Languages*. Moscow, 2003, 245 p.
3. Smetanina, E. V. "The Importance of Foreign language Learning for Students of Technical Universities." *Youth Science Festival: Humanities*, no. 11(17), [https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/11\(17\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/11(17).pdf).
4. Baryshnikov, N. V. "Multilinguodidactics." *Foreign Languages at School*. Moscow, no. 5, 2004, pp. 19–27.
5. Baryshnikov, N. V., Bodony, M. A. "Didactics of Multilingualism: Theory and Facts." *Foreign Languages at School*. Moscow, no. 2, 2008, pp. 22–24.
6. Baryshnikov, N. "Enseignement du plurilinguisme aux russophones. Recherches et applications. Le français dans le monde." *Entrées historiques et diversité de l'enseignement du français dans l'espace russophone: coordonné par Tatiana Zagryazkina*. Paris: Clé International, no. 63, 2018, pp. 115–124.
7. Ivanova, O. E. "Word-Building Models as a Basis of Forming Multilingual Professionally-Oriented Competence." *Didactics of Languages and Cultures: Problems, Research, Solutions*. Joint Monograph Based on the Results of International Methodological Conference Lemppertov's Readings – XX (11–12 of April, 2018). Pyatigorsk, 2018, pp. 175–183.
8. Malykh, L. M. "Multilingual Dictionary as a Didactic Means of Forming of Meta-Lingual Strategies." *Multilingualism and Education*. Izhevsk, no. 9, 2017, pp. 75–85.
9. Almazova, N. I., Halyapina, L. P., Shostak, E. V. "Some Psycholinguistic Aspects of Professional Plurilingual Education." *Didactics of Languages and Cultures: Problems, Research, Solutions*. Joint Monograph Based on the Results of International Methodological Conference Lemppertov's Readings – XX (11–12 of April, 2018). Pyatigorsk, 2018, pp. 155–162.
10. Riley, P. "Le "Linguisme" – Multi-Poly-Pluri? Points de repère terminologiques et sociolinguistiques." *Vers une compétence plurilingue. Le français dans le monde Recherches et applications. Numéro special*. Carton F. et Riley P., Juillet. Paris: Clé International, 2003, pp. 8–17.

11. Blanche-Benveniste, C. "Compréhension multilingue et connaissance de sa propre langue." *Actes du Colloque Pour une modélisation de l'apprentissage simultané de plusieurs langues voisines ou apparentées*. Université de Nice-Sophia Antipolis, 2001.
12. Karaulov, U. N. *Russian Language and Linguistic Personality*. Moscow, 1987, 261 p.
13. Bogin, G. I. *Modern Linguodidactics*. Kalinin, 1980, 61 p.
14. Cook, V. J. "Wholistic Multi-Competence: jeu d'esprit or paradigm shift?" *Current issues in European second language research*. Tübingen: Gunter, 1993, pp. 4–8.
15. Vlasova, M. A. "Monolingual and Multilingual Technologies in Teaching Multilingualism." *Methodological Creativity of Young Teachers: an International Digest of Scientific Articles by Postgraduate Students and Doctoral Candidates*. Minsk; Pyatigorsk, 2012, pp. 84–96.
16. Safonova, V. V. *Studying Languages of Intercultural Communication in the Context of the Dialogue of Cultures and Civilizations*. Voronezh, 1996, 238 p.
17. Sysoev, P. V. "Linguistic Polycultural Education." *Foreign Languages at School*. Moscow, no. 4, 2006, pp. 2–13.
18. Vartanov, A. V. "Culture as a Component of Developing Foreign Language Communicative Competence of Students of Linguistic Universities." *Methodological Works of Young Researchers: International Collection of Scholarly Articles of Postgraduates and PhD*. Minsk; Pyatigorsk, 2012, pp. 54–66.
19. Baryshnikov, N. V. "Innovative Model of Professional Education of Modern Teachers of Foreign Languages." *Teacher XXI Century*. Moscow, no. 1, 2018, pp. 55–66.

УДК 81`23: 811:37.02

Луговская Е. Г.

*Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко,
Тирасполь, Приднестровье*

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕЗАУРУСА ЯЗЫКОВОГО СУБЪЕКТА ПРИ СУБОРДИНАТИВНОМ БИЛИНГВИЗМЕ ВЗРОСЛЫХ

В статье рассматривается тезаурус языкового субъекта при субординативном билингвизме взрослых на продвинутом этапе изучения иностранного (английского) языка после родного.

В рамках исследования *тезаурус*, вслед за Карауловым Ю. Н., рассматривается как актуальная для языковой личности билингва система знаний, отражающая особенности сочетания национально-культурных и духовно-нравственных ценностей и пронизывающая все уровни структуры языковой личности билингва (вербально-семантический, лингвокогнитивный, мотивационный).

Обнаруживая явления и факты реальной действительности, не соотносимые с привычными узловыми элементами и не находя системно-структурных схем, подходящих для встраивания новых элементов в тезаурус, языковая личность вынуждена пересматривать холистичность своей системы знаний. Прежде чем эта система (тезаурус языковой личности) будет переструктурирована без ущерба для ее целостности, в ее структуре возникает своеобразный вторичный тезаурус, узловые элементы которого часто вступают в противоречия с соответствующими элементами основной системно-структурной организации, что приводит к деформации тезауруса языковой личности. Деформация неизбежна, но преодолима.

Целью исследования выступает анализ особенностей деформации тезауруса взрослой билингвальной личности и условий формирования гармоничной системы знаний билингва, представляющей собой сложный комплекс условно выделяемых в ее структуре тезаурусов первичной (русскоязычной) и вторичной (иноязычной) языковых личностей.

Актуальность обращения к анализу механизмов расширения тезауруса языкового субъекта при субординативном билингвизме на продвинутом этапе обучения иностранному