

11. Yarkina L. P., Denisenko A. V., Serova L. K., Skyaeva E. V. *Idem v kino!* [tekst]: posobie po rabote nad hudozhestvennym fil'mom na zanyatiyah po russkomu yazyku dlya studentov-inostrantsev. M.: RUDN, 2013. 71 s.

A. B. Хэкетт-Джонс

WHY 'SECOND' DOES NOT MEAN 'SECOND BEST': ПОЧЕМУ «ВТОРОЙ» ЯЗЫК НЕ ЗНАЧИТ «ВТОРОСТЕПЕННЫЙ»

Статья посвящена рассмотрению особенностей формирования особого типа полилингвальной личности в учебной среде и рассматривает такие характеристики дидактического полилингвизма, как трансфер учебных, речемыслительных, языковых и социокультурных навыков. Разграничение компетенций, подлежащих формированию в процессе обучения второму иностранному языку, и ранее сформированных компетенций, подлежащих дальнейшему развитию, так же критично для эффективности обучения, как и стратегическое управление дисбалансом между разным уровнем сформированности одних и тех же компетенций на разных языках.

Процесс обучения второму иностранному языку представляет собой идеальные условия для внедрения прогрессивных технологий лингвометодической поддержки. Развитие критического мышления и творческого подхода учащихся, опора на ранее сформированные компетенции, особая роль самообразовательной компетенции и диверсификация источников лингвометодической поддержки способствуют эффективному соизучению нескольких иностранных языков в целом и успешному усвоению второго иностранного языка в частности.

Ключевые слова: дидактический билингвизм, полилингвальная личность, скаффолдинг.

A. Hackett-Jones

WHY "SECOND FOREIGN LANGUAGE" DOES NOT MEAN "SECOND BEST"

The article is devoted to the issues of developing a polylingual personality in an academic setting. Skills transfer plays a special role in the process, and distinguishing between the competencies to be formed in the second foreign language acquisition and those formed previously and to be further developed is as critical as strategic management of the misbalance between different levels of competencies formed in multiple languages.

The second foreign language acquisition process provides beneficial grounds for introducing progressive technologies of methodological support. Developing critical thinking and creative approach in students, building on previously formed competencies, integrating independent study, and diversifying methodological support sources are the factors contributing to an effective acquisition of several languages in the process of their simultaneous learning.

Keywords: didactic bilingualism, polylingual language personality, scaffolding.

В современном мире понятие «билингвального образования» выходит за рамки его традиционной интерпретации как одновре-

менного и равнозначного овладения учащимися двумя языками и культурами в естественной многоязычной среде, в процессе

которого происходит становление билингвальной и бикультурной личности. В более широком смысле билингвальное образование понимается как возможность использования двух языков при обучении, а также как совокупность принципов, позволяющих наиболее эффективно выстраивать процесс обучения второму иностранному языку и создавать необходимые условия для формирования полилингвальной личности в учебной среде.

Мультилингвизм, как обширный набор явлений, сопровождающих процессы формирования билингвизма в естественной среде, вследствие текущей конъюнктуры, продолжает оставаться в центре внимания западных исследователей, в то время как потенциал данных разработок для ситуаций учебного полилингвизма остается нераскрытым. В связи с этим следует начать дискуссию об особенностях обучения второму иностранному языку со следующих параллелей, которые можно провести между процессами билингвального образования в рамках мультилингвизма и учебного полилингвизма.

Во-первых, само понятие билингвизма — как естественного, так и искусственного — не является сугубо лингвистическим. Еще в 1970-е гг. Уильям Макки указывал на то, что при рассмотрении явления билингвизма в фокусе должен находиться индивид, а не язык. Именно это и обусловило тот особый интерес к процессам и результатам контактирования языков, породивший целый ряд исследовательских направлений, изучающих смежные с билингвизмом процессы, такие как контактная лингвистика, контактология, лингвоконтактология.

Во-вторых, как естественный, так и искусственный (учебный) билингвизм обуславливают такую особенность содержания обучения, как совмещение предметного и языкового компонентов в учебно-воспитательном процессе.

Учитывая данные сходства, необходимо также сразу разграничить естественный и искусственный билингвизм в некоторых

основополагающих аспектах, связанных, прежде всего, с отсутствием следующих условий, неотъемлемых для естественной среды.

Во-первых, если становление естественного, или бытового, билингвизма происходит без осознания обучающимся языковых явлений, вследствие обильной речевой практики, то искусственный, или учебный, или дидактический, билингвизм требует приложения волевых усилий и использования специальных методов и приемов [8]. Отсюда же следует и то наблюдение, что учебный билингвизм является управляемым процессом, в котором как преподаватель, так и обстановка являются факторами обучения, а уровень непринужденности как при порождении, так и при восприятии речи значительно снижен в ситуации учебного билингвизма.

Во-вторых, при искусственном билингвизме, отсутствует непосредственный контакт с носителями и необходимость достигать конкретной коммуникативной цели с помощью данного языка (при учебном билингвизме, как правило, язык является самоцелью или изучается в профессиональных целях), то есть реальной потребности в использовании языка как средства общения, как отмечает Н. В. Барышников, нет [3, с. 13].

В-третьих, справедливым и очень интересным кажется замечание А. Е. Карлинского о том, что при естественном билингвизме окружающие демонстрируют гораздо большую терпимость к ошибкам, допускаемым в речи, в то время как учебный билингвизм отличается стремлением к правдивости во всех аспектах языка [9].

Помимо оппозиции «естественный — дидактический (искусственный, учебный)» билингвизм, в типологии билингвизма следует рассмотреть и оппозицию «субординативный — координативный», позволяющую далее разяснить некоторые специфические характеристики учебного полилингвизма. По своей природе учебный билингвизм является

субординативным, то есть таким, при котором есть доминантный язык, язык мышления. В случае второго иностранного языка, на первых этапах его изучения над ним будут доминировать как первый иностранный язык, так и язык родной. Субординативный характер учебного полилингвизма, в случае соизучения нескольких языков в определенной последовательности, допускает нарушения на уровне вторичной языковой системы. Координативный билингвизм, в свою очередь, характеризуется практически одинаково свободным владением языками и сформированностью двух параллельных систем [12, с. 44–45]. Однако представляется вполне возможным, что дидактический билингвизм в процессе изучения языка может стать не субординативным, а координативным. Данное мнение разделяет Н. В. Барышников, отмечая, что субординативность в ситуации учебного трилингвизма проявляется не в том, что последующими языками многоязычная личность владеет на более низком уровне, а в порядке овладения этими языками, а значит, в процессе овладения многоязычие может оказаться координативным [4, с. 59].

Самой интересной особенностью процесса обучения второму иностранному языку является тот факт, что ему сопутствует формирование особого типа языковой личности, которую мы определяем как полилингвальную.

В последние несколько десятилетий сама постановка целей обучения иностранному языку претерпела определенные изменения, сместившись с чисто лингвистических аспектов языка на социолингвистические, прагматические, культуроведческие факторы процесса общения. Поэтому если раньше изучение дидактического билингвизма было направлено, прежде всего, на вопросы усвоения определенных лексических и грамматических систем языка, то теперь данное явление рассматривается с позиций формирования коммуникативной компетентности билингва и билингвальной (полилингвальной) личности [2, с. 20].

Субъект межкультурной коммуникации на иностранном языке в разное время получал в трудах исследователей разные наименования: «вторичная языковая личность» (Г. И. Богин, Н. Д. Гальскова, Ю. Н. Караулов), «инолингвокультурная личность» (Ю. Е. Прохоров), «коммуникативная личность искусственного билингва» (Е. К. Черничкина), «двужычный индивидуум» (Н. А. Забелина), «вторичная языковая личность» (И. И. Халеева), «лингвокультурная личность» (В. А. Маслова) и другие. Предлагаемая здесь концепция полилингвальной личности созвучна теориям, оспаривающим концепцию разделения языковой личности на первичную, вторичную или третичную, в соответствии с изучаемыми языками. Так, П. В. Сысоев пишет о том, что подобное разделение не имеет научной подоплеки и противоречит теориям когнитивного развития личности, поскольку, изучая новые культурные модели, учащийся не развивает их параллельно существующим в его родной культуре, а надстраивает их над ними. В процессе изучения иностранных языков и культур, таким образом, формируется единая поликультурная личность [13, с. 27] или «личность субъекта диалога культур» (В. В. Сафонова, П. В. Сысоев). И. Е. Брыксина предлагает говорить о формировании единой бикультурной (или поликультурной) языковой личности средствами как родного, так и иностранного языков [6, с. 134].

Развитие концепции поликультурной личности нашло отражение в трудах Л. П. Халяпиной, определившей ее как новый тип личности, в большей мере подготовленный к продуктивному взаимодействию в условиях современного — поликультурного — мира. Разграничивая концепции поликультурной и вторичной языковой личности, нацеленной на овладение концептуальной системой изучаемой лингвокультуры и ее носителей, автор поясняет, что перед поликультурной личностью стоит более широкий спектр задач, связанных с необходимостью формирования

способности и готовности взаимодействовать с представителями, или носителями, разных языков и культур. Важным отличительным признаком поликультурной личности является владение концептосферами собственной и чужих культур, поэтому в качестве главного требования к поликультурной языковой личности Л. П. Халяпина выдвигает формирование поликонцептуальной составляющей в ее структуре. Помимо поликонцептуальной компетентности, в структуре поликультурной языковой личности предлагается выделять и некоторые другие компетентности, например, полилингвистическую и коммуникационно-технологическую [16, с. 230–233].

О недостаточности использования понятия «поликультурная личность» в наших целях, говорит тот факт, что большинство исследователей, занимающихся изучением и развитием данной концепции, выделяют целый ряд таких характеристик поликультурной личности, которые далеко выходят за пределы компетентностей, традиционно ассоциирующихся с языковым образованием. Поликультурная личность отличается расовой, этнической и социальной толерантностью, отсутствием ксенофобии и агрессии, позитивным восприятием внешнего мира; «легко вступает в межкультурный диалог», «тактично слушает», «корректно ведет дискуссию» [15, с. 31]; обладает такими важными личностными качествами, как нацеленность на поиск ненасильственного пути выхода из конфликта и диалога культур на основе взаимного уважения и принципов кооперации; речевым тактом, социокультурной вежливостью [7, с. 71]. Диалог культур становится новой философией, отдельные авторы даже говорят о смещении акцента со «знаниецентрической парадигмы» на «культуросообразную» [10, с. 27].

Ни в коей мере не умаляя ценности данной философии и значимости указанных принципов формирования и функционирования поликультурной личности, в русле лингводидактического интереса представля-

ется необходимым вернуться к принципам построения эффективного учебного процесса соизучения нескольких языков и культур, которого требует то динамично развивающееся глобализированное общество, в котором мы живем сегодня. Представляется, что современная образовательная концепция полилингвального образования требует смещения акцентов, прежде всего, на сохранение своей идентичности вне зависимости от ситуации общения, а также на овладение навыками координирования компетентностей, сформированных на разных языках.

Впервые на необходимость стратегического управления дисбалансом между разным уровнем сформированности одних и тех же компетенций на разных языках указали авторы документов Совета Европы [17]. Согласно их наблюдениям, возникновение дисбаланса при соизучении нескольких языков связано с тем, что человек формирует разные компетентности в разных языках, поскольку использует их для разных целей и применяет полученные навыки и знания фрагментарно. Именно развитие полилингвальной компетентности призвано обеспечить управление таким дисбалансом.

Таким образом, полилингвальная компетентность позволяет полилингвальной личности продуктивно ориентироваться в различных компетенциях, связанных с овладением несколькими языками и культурами, с их взаимодействием и сопутствующими ему интерлингвистическими и интралингвистическими процессами, и при этом сохранять цельность своей собственной культурной и языковой идентичности.

Специфика коммуникативного поведения полилингвов обусловлена не только многоплановостью характеристик полилингвальной личности, но и многообразием форм взаимовлияния соизучаемых иностранных языков: от интер- и интралингвистических процессов до культурологической интерференции.

В процессе формирования полилингвальной и поликультурной личности неизбежно

столкновение нескольких языковых культур и нескольких языковых систем. Двумя основными разновидностями такого взаимодействия являются трансференция и интерференция, разграничение между которыми основано на том признаке, носит ли конкретный случай взаимодействия положительный или отрицательный характер для усвоения иностранного языка. Интерференции различных типов — между родным и изучаемым языком, между несколькими изучаемыми языками или между изученными и изучаемыми явлениями одного и того же языка — являются характерной особенностью процесса овладения иностранным языком и могут приводить к различным ошибкам, не всегда связанным с нарушениями только языковых и речевых норм, но и норм социокультурного и прагматического, или дискурсивного, уровня. Интересно, что при рассмотрении лингвокультурных интерференций многие исследователи утверждают, что влияние первого иностранного языка на изучение второго иностранного сильнее, чем влияние родного языка.

Несмотря на то, что процесс обучения второму иностранному языку характеризуется особыми сложностями и задачами, стоящими как перед студентами филологических факультетов, так и преподавателями — недостаток учебных часов, более позднее начало изучения языка и т. п. — данные сложности компенсируются рядом преимуществ, обусловленных тем, что учащиеся уже в определенной степени освоили один иностранный язык и обладают сложившимися навыками, знаниями и умениями, применимыми к последующим изучаемым языкам. В какой-то мере корректно выстроенный процесс обучения второму иностранному языку представляет собой идеальные условия для внедрения прогрессивных обучающих технологий, направленных на развитие критического мышления и творческого подхода учащихся, опирающихся на ранее сформированные компетенции, отводящих особую роль самообразовательной компетенции

и диверсификации источников лингвометодической поддержки.

В западных странах, необходимость решения методологических проблем, обусловленных полилингвальностью состава обучающихся, в дискуссиях о мультилингвизме вывела на передний план такой подход к обучению, как «скаффолдинг» (scaffolding). Термин «скаффолдинг», уверенно закрепивший свои позиции в зарубежной теории и практике, до сих пор не получил широкого распространения в отечественной науке, за исключением ряда работ по психологии детского развития, где он был обозначен как «метод строительных лесов/ подмостков», «лингвометодическая обучающая поддержка» или калькированным англоязычным термином scaffolding («скаффолдинг» в русской транслитерации). Такое метафорическое наименование связано с тем, что в основе данной технологии обучения лежат учебные опоры (“scaffolds” — англ. «строительные леса»), которые подлежат постепенному устранению по мере приобретения учащимися все большей самостоятельности.

Из принятых в отечественной методике терминов наиболее близким представляется понятие «вербальные и невербальные опоры». Однако, в отличие от скаффолдинга, понимаемого как система лингводидактических приемов, то есть как технология обучения, в отечественной методике под понятием «опоры» подразумеваются конкретные приемы обучающей поддержки, от визуальных и вербальных до операционных.

Являясь по своей сути системой лингвометодической поддержки, призванной стимулировать процесс обучения, развивать критическое мышление учащихся и формировать у них творческий подход к разрешению учебных задач, скаффолдинг нацелен на то, чтобы направлять учащихся к новому знанию с опорой на уже имеющийся у них опыт.

При изучении второго иностранного языка данное явление играет особую роль, поскольку, как пишет Н. В. Баграмова, для

человека, приступающего к новому виду деятельности, свойственно пытаться использовать уже имеющиеся у него навыки [1, с. 56]. Данное явление получило название переноса, или трансфера, навыков, которыми учащийся овладел в процессе изучения родного и первого иностранного языка. При этом трансфер навыков, характеризующий процесс овладения вторым иностранным языком, не ограничивается учебными умениями и навыками, но и распространяется на уровни речемыслительной и языковой деятельности, а также на социокультурный уровень [5, с. 7–8].

Помимо активизации навыков, уже сформированных на первом иностранном языке, отличительной характеристикой технологии «скаффолдинг», имеющей большой потенциал для процесса обучения второму иностранному языку, является диверсификация источников лингвометодической поддержки. В исследовательской литературе перечисляются следующие четыре источника: 1) преподаватель (или эксперт) — первый, но далеко не единственный источник скаффолдинг-поддержки, осуществляемой посредством обеспечения руководства, консультирования и моделирования учебных ситуаций; 2) взаимодействие с другими участниками учебного процесса — совместное конструирование учебного процесса через работу в группе; 3) оказание поддержки более слабому учащемуся — в данном случае, выгоду получают оба участника, включая более сильного ученика, который должен организовывать свои мысли и действия таким образом, чтобы максимально помочь партнеру; 4) самостоятельная работа — опора на усвоенные стратегии, навыки, знания и другие внутренние ресурсы учащегося [18, с. 168].

Концепция проблемного обучения и вопросы его внедрения в практику преподавания иностранных языков не теряет актуальности в работах российских и зарубежных ученых и направлена на разработку системы проблем и проблемных задач, которые обучающиеся решают в ходе обучения, и в про-

цессе этого решения овладевают не только теоретическими знаниями и осваивают практические навыки, но и приобретают опыт творческой деятельности, что способствует формированию творческой, активной и сознательной личности. В. В. Сафонова отдельно разработала типологию проблемных культуроведческих заданий, представляющих особый интерес в контексте полилингвального и поликультурного образования, разделив их на три типа: поиско-игровые, познавательные-поисковые, познавательные-исследовательские [11]. Кроме того, проанализировав обширный пласт исследований, посвященных проблемному обучению, П. В. Сысоев [13, с. 282] выделяет также культуроведчески-ориентированные ролевые игры и культуроведчески-ориентированные иноязычные дискуссии.

Культуроведчески-ориентированные проблемные дискуссии — эффективный методический прием уже становились предметом научного интереса, но не приобрели достаточного распространения в реальном применении.

Моделируя учебный конфликт, необходимо понимать природу противоречия, подлежащего разрешению в ходе проблемной дискуссии. Такой популярный прием обучения, как дебаты и даже аргументированные дискуссии, зачастую основан на деструктивном противоречии, при котором соревновательность выходит на передний план и нарушает сам принцип созидательности совместной работы, провозглашаемой в рамках реализации технологии «скаффолдинг», в то время как противопоставленный ему механизм конструктивного противоречия заслуживает более внимательного рассмотрения.

Противоречие определяется как конструктивное, когда вступающие в интеллектуальный конфликт стороны пытаются прийти к согласию — они открыты к чужому мнению и готовы модифицировать свою точку зрения в зависимости от новой полученной информации. В реальных условиях обучения английскому языку как второму иностран-

ному, импульсом для создания конструктивной дискуссии может послужить противоречивое высказывание, которое учащиеся могут поддержать либо оспорить, опираясь на личный опыт, включая их лингвокультурный опыт на первом иностранном языке, а также экспертные оценки, факты действительности и т. д. Подготовив свои аргументы в рамках самостоятельной, индивидуальной и групповой работы, обучающиеся представляют свое мнение и выслушивают контраргументы. Дальнейшая проработка конструктивного противоречия включает этапы, подразумевающие возможность задать вопросы и ответить на критику противоположной стороны; обсуждение полученных результатов в группах, включающих представителей обеих сторон; совместный поиск компромисса, формулирование аргументированного заключения.

Преимущества техники внедрения конструктивного противоречия над деструктивным состоит также в ее потенциале для поддержания благоприятного климата учебной среды и улучшения мотивации студентов, поскольку он подразумевает не конку-

рентный спор, а совместный поиск, готовность к преодолению противоречий, а также открытость и терпимость к разнообразным мнениям и способам их аргументирования.

Обобщая вышесказанное, следует отметить, что рассмотренные характеристики процесса обучения второму иностранному языку позволяют говорить о нем как об уникальном лингвометодическом феномене, требующем особого подхода. При обучении второму иностранному языку формируется особый тип полилингвальной личности, чей полилингвизм отличается от сформированного в естественных условиях. Наряду со своими безусловными преимуществами, активно формируемая полилингвальная личность требует овладения рядом навыков, связанных с координированием компетентностей, развитых на разных языках в разной мере. Наиболее эффективным способом поддержки формирования полилингвальной личности представляется внедрение эффективных методологических приемов и технологий, реализуемых в рамках проблемного обучения и единой системы лингвометодической поддержки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баграмова Н. В. Обучение второму иностранному языку в условиях модернизации образования // Обучение второму иностранному языку в вузе и школе: сб. ст. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. С. 5–11.
2. Баграмова Н. В. Языковая личность с позиции теории билингвизма // Формирование билингвальной личности на основе компетентностного подхода / отв. ред. Г. А. Баева. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2012. С. 5–20.
3. Барышников Н. В. Дидактический трилингвизм // Теоретическая и экспериментальная лингводидактика: сб. науч. статей. Пятигорск, 2003. С. 6–15.
4. Барышников Н. В. Основы профессиональной межкультурной коммуникации. М.: ИНФРА-М, 2013. 368 с.
5. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского). Обнинск: Титул, 2001. 48 с.
6. Брыксина И. Е. Когнитивные аспекты формирования бикультурной языковой личности в обучении иностранному языку // Вестник ТГУ. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2008. № 4 (60). С. 133–138.
7. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Изд. центр «Academia», 2006. 336 с.
8. Залевская А. А., Медведева И. Л. Психолингвистические проблемы учебного двуязычия. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2002. 194 с.

9. Карлинский А. Е. Основы теории взаимодействия языков. Алма-Ата: Гылым, 1990. 181 с.
10. Пассов Е. И. Русское слово в методике как путь в мир русского слова, или Есть ли у методики будущее? СПб.: МИРС, 2008. 60 с.
11. Сафонова В. В. Проблемные задания на уроках английского языка в школе. М.: Еврошкола, 2001. 239 с.
12. Серова Т. С. Сбалансированный билингвизм и механизм языкового переключения в устной переводческой деятельности в условиях диалога языков и культур // Язык и культура. Томск: Изд-во Нац. исслед. Томск. гос. ун-та, 2010. № 4. С. 44–56.
13. Сысоев П. В. Задания на культурную рефлексию в рамках проблемных культуроведческих заданий // Вестник Томского государственного университета, 2004. № 282. С. 279–284.
14. Сысоев П. В. Концепция языкового поликультурного образования (на материале культуроведения США): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2004. 48 с.
15. Формирование билингвальной личности на основе компетентностного подхода / отв. ред. Г. А. Баева. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2012. 270 с.
16. Халыпина Л. П. Формирование поликультурной языковой личности как цель обучения иностранным языкам в условиях глобализации общества // Вестник Тамбовского ун-та. Серия «Гуманитарные науки». Тамбов: Изд-во Тамбовский ун-т им. Г. Р. Державина, 2009. № 10 (78). С. 230–236.
17. Coste D., Moore D., Zarate G. Plurilingual and Pluricultural Competence: Studies toward a Common European Framework of Reference for language learning and teaching. Language Policy Division, Strasbourg, 2009. Режим доступа: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_en.pdf (дата обращения: 10.03.2019).
18. Walqui A. Scaffolding instruction for English Language Learners: A conceptual framework, 2006. Pp. 159–180. Режим доступа: <https://pdfs.semanticscholar.org/eeaf/a59d9a254ac843f9d8fb94aebd017dae6b76.pdf> (дата обращения: 10.03.2019).

REFERENCES

1. Bagratova N. V. Obuchenie vtoromu inostrannomu yazyku v usloviyah modernizatsii obrazovaniya // Obuchenie vtoromu inostrannomu yazyku v vuze i shkole: sb. st. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2006. S. 5–11.
2. Bagratova N. V. Yazykovaya lichnost' s pozitsii teorii bilingvizma // Formirovanie bilingval'noy lichnosti na osnove kompetentnostnogo podhoda / отв. ред. Г. А. Баева. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2012. S. 5–20.
3. Baryshnikov N. V. Didakticheskiy trilingvizm // Teoreticheskaya i eksperimental'naya lingvodidaktika: sb. nauch. statey. Pyatigorsk, 2003. S. 6–15.
4. Baryshnikov N. V. Osnovy professional'noy mezhkul'turnoy kommunikatsii. M.: INFRA-M, 2013. 368 s.
5. Bim I. L. Kontseptsiya obucheniya vtoromu inostrannomu yazyku (nemetskomu na baze angliyskogo). Obninsk: Titul, 2001. 48 s.
6. Bryksina I. E. Kognitivnye aspekty formirovaniya bikul'turnoy yazykovoy lichnosti v obuchenii inostrannomu yazyku // Vestnik TGU. Tambov: Izd-vo TGU im. G. R. Derzhavina, 2008. № 4 (60). S. 133–138.
7. Gal'skova N. D., Gez N. I. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika. M.: Izd. tsentr «Academia», 2006. 336 s.
8. Zalevskaya A. A., Medvedeva I. L. Psiholingvisticheskie problemy uchebnogo dvuyazychiya. Tver': Tver. gos. un-t, 2002. 194 s.
9. Karlinskiy A. E. Osnovy teorii vzaimodeystviya yazykov. Alma-Ata: Gylym, 1990. 181 s.
10. Passov E. I. Russkoe slovo v metodike kak put' v mir russkogo slova, ili Est' li u metodiki budushchee? SPb.: MIRS, 2008. 60 с.

11. *Safonova V. V.* Problemnye zadaniya na urokah angliyskogo yazyka v shkole. M.: Evroshkola, 2001. 239 s.
12. *Serova T. S.* Sbalansirovannyj bilingvizm i mehanizm yazykovogo pereklyucheniya v ustnoy perevodcheskoy deyatelnosti v usloviyah dialoga yazykov i kul'tura // Yazyk i kul'tura. Tomsk: Izd-vo Nats. issled. Tomsk. gos. un-t, 2010. № 4. S. 44–56.
13. *Sysoev P. V.* Zadaniya na kul'turnuyu refleksiyyu v ramkah problemnykh kul'turovedcheskih zadaniy // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta, 2004. № 282. S. 279–284.
14. *Sysoev P. V.* Kontseptsiya yazykovogo polikul'turnogo obrazovaniya (na materiale kul'turovedeniya SShA): avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2004. 48 s.
15. Formirovanie bilingval'noy lichnosti na osnove kompetentnostnogo podhoda / otv. red. G. A. Baeva. SPb.: Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 2012. 270 s.
16. *Halyapina L. P.* Formirovanie polikul'turnoy yazykovoy lichnosti kak tsel' obucheniya inostrannym yazykam v usloviyah globalizatsii obshchestva // Vestnik Tambovskogo un-ta. Seriya «Gumanitarnye nauki». Tambov: Izd-vo Tambovskiy un-t im. G. R. Derzhavina, 2009. № 10 (78). S. 230–236.
17. *Coste D., Moore D., Zarate G.* Plurilingual and Pluricultural Competence: Studies toward a Common European Framework of Reference for language learning and teaching. Language Policy Division, Strasbourg, 2009. Rezhim dostupa: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_en.pdf (data obrashcheniya: 10.03.2019).
18. *Walqui A.* Scaffolding instruction for English Language Learners: A conceptual framework, 2006. Pp. 159–180. Rezhim dostupa: <https://pdfs.semanticscholar.org/eeaf/a59d9a254ac843f9d8fb94aebd017dae6b76.pdf> (data obrashcheniya: 10.03.2019).

А. Е. Лукина

ДИАСИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ГЛАГОЛЬНЫХ ФОРМ В ИСТОРИИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

Данная статья выполнена в рамках научного проекта РФФИ № 19-012-00297 А
«Французские скрипты (региональные письменные традиции) IX–XIV вв.:
имя и глагол»

В данной статье к рассмотрению предлагаются различные подходы к изучению вариативности глагольных форм в истории французского языка. В последнее десятилетие в зарубежной лингвистике широко используется понятие «диасистемы», под которым понимается взаимодействие нескольких вариативных систем. Диасистемный подход дает возможность рассмотреть вариативность глагольных форм в процессе эволюции французского языка на основе экстра- и интралингвистических критериев: построить классификацию вариантов глагольных форм, опираясь на изменения, происходившие в системе языка, внутри дихотомии язык — норма — узус — речь (диахронический вид вариативности), с одной стороны, а также, объяснить наличие большого количества вариантных форм глагола во французских рукописных текстах с учетом существования различных региональных письменных традиций и диалектов в старофранцузском языке (диатопический вид вариативности), с другой, наконец, проанализировать употребления вариативных глагольных форм в литературных произведениях различной жанровой направленности (диафазический вид вариативности).

Ключевые слова: вариативность; диасистемный подход; виды вариативности: диахронический, диатопический, диафазический; глагольная форма.