А.А. Прохорова А.С. Лазарева К.Э. Безукладников

Непрерывное образование: обучение иностранным языкам в плюрилингвальной парадигме

Монография

Москва 2025

УДК 378
ББК 74
П 844

Рецензенты:

Н.А. Тарасюк – доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»

Е.В. Тихонова – доктор педагогических наук, доцент, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный университет».

Прохорова, Анна Александровна
Лазарева, Анна Сергеевна
Безукладников, Константин Эдуардович
П 844 Непрерывное образование: обучение иностранным языкам в плюрилингвальной парадигме. Монография – М.: Мир науки, 2025. – Сетевое издание. Режим доступа: https://izd-mn.com/PDF/28MNNPM25.pdf – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-907891-71-5
DOI: 10.15862/28MNNPM25

Монография посвящена проблемам обучения студентов различных типов образовательных учреждений иностранным языкам в условиях плюрилингвальной парадигмы. Затрагиваются общие и частные вопросы обучения в контексте многоязычия и культурной полифонии, раскрываются особенности формирования многоязычной компетенции обучающихся.

В издании освещаются теоретические, методические и прикладные аспекты обучения нескольким иностранным языкам, рассматриваются проблемы формирования и совершенствования многоязычной личности студентов в системе отечественного непрерывного образования.

Издание адресовано исследователям, преподавателям-практикам, научным сотрудникам, широкому кругу специалистов в области лингводидактики, аспирантам, магистрантам и всем, кто интересуется вопросами науки и образования.

ISBN 978-5-907891-71-5

© Прохорова Анна Александровна
© Лазарева Анна Сергеевна
© Безукладников Константин Эдуардович
© ООО Издательство «Мир науки», 2025

Оглавление

Предисловие 4

Глава I. Общие вопросы обучения иностранным языкам в современной плюрилингвальной парадигме 10

1.1. Проблемы формирования многоязычной коммуникативной компетенции 10

1.2. Проблемы формирования многоязычной личности обучающегося 20

1.3. Принципы обучения нескольким иностранным языкам в свете плюрилингвального подхода 36

Резюме по первой главе 43

Глава II. Частные вопросы обучения нескольким иностранным языкам в современной плюрилингвальной парадигме 45

2.1. Особенности обучения будущих учителей иностранных языков новой формации 45

2.2. Специфика обучения иностранным языкам студентов – будущих инженеров 59

2.3. Обучение иностранным языкам взрослых в учреждениях дополнительного образования 85

Резюме по второй главе 116

Заключение 118

Список литературы 120

Предисловие

Современная система образования развивается в условиях интенсивных трансформаций, вызванных цифровизацией всех сфер, изменением экономических ориентиров, формирует новую языковую реальность, в которой овладение несколькими иностранными языками становится неотъемлемым условием профессиональной самореализации, культурной адаптации и гражданской активности. Усиление глобальной коммуникации, расширение транснационального сотрудничества и рост профессиональной мобильности превращают многоязычие в значимый компонент компетентностного профиля современного специалиста.

В этих обстоятельствах обучение русскому и иностранным языкам выступает в качестве приоритетного направления образовательной практики, способствующего развитию функциональной грамотности в разноязычной среде, формированию метаязыкового сознания, а также расширению когнитивного и культурного горизонта обучающегося. Современные исследования подтверждают, что овладение двумя и более языками ускоряет интериоризацию новых языковых систем, облегчает усвоение сложных грамматических структур и способствует развитию когнитивной гибкости, особенно в контексте обучения взрослых. Между тем в Российской Федерации свободное владение иностранным языком демонстрирует лишь около 11 % взрослого населения, что указывает на необходимость пересмотра методических и организационных стратегий в области языкового образования и на необходимость внедрения более эффективных, адаптивных и мотивационно насыщенных моделей обучения.

Актуальность изучаемой проблемы определяется рядом факторов. Во-первых, современный рынок труда предъявляет высокие требования к уровню межкультурной и многоязычной компетентности специалистов. Во-вторых, развитие инновационных технологий обучения, таких как языковая иммерсия, модульные курсы, цифровые образовательные платформы и инструменты

искусственного интеллекта, требует научного осмысления их применения в рамках актуальных подходов. В-третьих, многочисленные нейро-, психолингвистические и когнитивные исследования подтверждают позитивное влияние многоязычия на интеллектуальное развитие, что усиливает значимость данной тематики в контексте педагогики и андрагогики.

Современная педагогика и методика преподавания иностранных языков обладают достаточной научной базой для решения проблем, связанных с обучением взрослых нескольким иностранным языкам. Это обусловлено растущим спросом на многоязычных специалистов и повышением конкурентоспособности выпускающих их высших учебных заведений, а также учреждений дополнительного образования, ведущих подготовку данного контингента обучающихся.

Владение несколькими языками сегодня является ключевым условием успешной личной и профессиональной коммуникации (Н. В. Барышников, Н. Д. Гальскова, А. С. Лазарева, А. А. Прохорова, Л. П. Халяпина, А. И. Чечеткина, Е. В. Шостак и др.). Спрос на такого рода специалистов на отечественном и зарубежном рынке труда (В. К. Безукладников, К. Э. Безукладников и др.) также подтверждает их востребованность.

Сегодня педагоги сталкиваются с рядом проблем, связанных с качественными изменениями в российской образовательной системе. Возникает потребность в создании абсолютно новых методологических подходов к обучению языкам, нацеленных на формирование многоязычной коммуникативной компетенции, включающей обновленные базовые и комплементарные составляющие, актуализированные с учетом текущей языковой политики нашего государства, а также потребностей общества и личности, живущей и обучающейся в нем.

Согласно концепции мультилингвизма, за исходный пункт принималось положение о том, что мир многонационален и многоязычен, это влечет за собой проблему налаживания коммуникации между отдельными нациями. Проблему предлагалось решать не только посредством языковых контактов и диалога

культур, но и в первую очередь повсеместным использованием lingua franca – общего интернационального языка, которым является сегодня английский. Однако в связи с тем, что английский язык начал решать все проблемы международного взаимодействия, стала уменьшаться необходимость развивать и поддерживать иные языки. Вследствие чего в 90-е годы XX столетия появляется теория языкового империализма Роберта Филлипсона, связанная с установлением и постоянной поддержкой структурного и культурного неравенства между английским и другими языками.

В XXI столетии английский язык приобрел новый для него статус языка-посредника (термин З. Г. Прошиной) и стал использоваться в качестве базы при обучении другим иностранным языкам (Н. В. Барышников, И. Л. Бим, А. В. Щепилова и др.). В современных условиях происходит формирование личности школьников и студентов, которые, являясь продуктом своей лингвокультуры, зачастую попадают в критические ситуации (недоразумений и конфликтов), вызванные культурными и языковыми различиями.

Другими словами, в современном российском обществе сложились явные предпосылки для воспитания особенной личности, обладающей разносторонними интересами и знаниями, осознающей и принимающей многообразие мира, способной взаимодействовать с представителями иносоциумов, занимающей активную жизненную позицию, обладающей критическим и системным мышлением, постоянно стремящейся к саморазвитию и самосовершенствованию. Если рассматривать национальную языковую политику с позиции реалий второй четверти третьего тысячелетия, становится очевидным, что ее приоритетным направлением должно стать воспитание разносторонней многоязычной личности гражданина Российской Федерации, осуществляемое, с одной стороны, на принципах патриотизма, любви и уважения к национальному языку и культуре, с другой стороны, на основе признания культурного плюрализма и осознания себя как части сложного многополярного мирового сообщества.

Обладая готовностью к работе в условиях разноязычного кросс-культурного взаимодействия и способностью успешно решать профессиональные задачи как на родном, так и на иностранных языках, данные субъекты составляют новый человеческий ресурс – *многоязычный кадровый потенциал*, сформированный из контингента выпускников отечественной высшей школы, в том числе зарубежных.

Формирование многоязычных кадров требует выработки соответствующих подходов к системному построению российской образовательной политики в сфере обучения иностранным языкам как на федеральном, так и на региональном, муниципальном уровне, а также на уровне собственно образовательного учреждения. Языковая образовательная политика как система мероприятий, нацеленных не только на мультипликацию базовых лингвистических знаний обучающихся, но и на генерацию навыков межкультурной коммуникации в ходе кросс-культурного взаимодействия, определяет успех академической интернационализации и требует пересмотра компонентного содержания ряда компетенций, определяющих иноязычную подготовку современных российских школьников и студентов.

В логике данного направления требуется разработка особой образовательной политики, в основе которой должно быть концептуальное понимание значимости формирования функционального мультилингвизма и плюрилингвизма в процессе воспитания современной личности с национальным характером, самобытностью и общепланетарным сознанием. Кроме того, требуется разработанный алгоритм взаимосвязанных действий, направленных на практическую реализацию обучения языкам на всех уровнях российского образования с учетом целей национальной и внешней языковой политики, осуществляемой в рамках международного социально-экономического сотрудничества; стратегических ориентиров образовательной политики; использования опыта европейских стран в контексте развития мультилингвизма, плюрилингвизма и поликультурности; знакомства

с зарубежными образовательными системами по обучению иностранным языкам.

Любопытно, что развиваемая вслед за мультилингвизмом концепция гуманистического плюрилингвизма (автор К. Тремблей) основывалась на принципиально отличных от мультилингвизма ценностях. Акцент делался не на продвижение единого мирового языка, а на межкультурный диалог, который необходимо выстраивать в процессе взаимодействия наций при сохранении и развитии языков и культур. Примечательно, что концепция гуманистического плюрилингвизма отражена в целях языкового образования в России, согласно которым важно формировать у обучающихся не только умения, связанные с пониманием сходств и различий в разных лингвокультурах, но и особую языковую личность, способную совмещать в себе осознание собственной языковой и культурной идентичности и уважительное отношение к многообразию других культур и народов; готовую к диалогу, непрерывному обучению и самосовершенствованию.

Безусловно, возвращение фокуса внимания к гуманизации образования, обеспечивающей подготовку не только специалистов с определенным набором профессиональных компетенций, но и патриотичной самобытной личности, знающей родной и несколько иностранных языков, любящей свою национальную культуру и понимающей культуру стран изучаемых языков, способной и готовой нести знание другим в изменяющемся культурно-образовательном пространстве, может наладить социальную стабильность в разноязычном мировом сообществе.

Стремлением осознать процесс обучения нескольким иностранным языкам как последовательное движение к формированию и развитию здоровой языковой личности российского гражданина новой формации во многом продиктован замысел настоящего издания. Высшая школа, как кузница отечественного кадрового потенциала, должна играть ключевую роль в процессе продвижения нового вектора языкового обучения, поскольку именно здесь происходит освоение востребованных в будущей профессии компетенций.

Обучение многоязычию обеспечивает комплексный подход к воспитанию личности студента и предполагает не только освоение набора знаний и умений, но и формирование позитивного отношения к лингвокультурной диверсификации, расширение границ мировоззрения и мироощущения.

Предлагаемая монография является итогом исследовательской деятельности, которая велась авторами на протяжении последних десяти лет и была сфокусирована на решении актуальных задач развития и внедрения мультилингвального и плюрилингвального подходов в процесс обучения нескольким иностранным языкам взрослых в различных типах образовательных учреждений. Этому способствовал как личный практический опыт авторов, так и участие в исследовательских проектах, в том числе реализуемых в логике научного направления «Мультилингвальное развитие личности в системе непрерывного образования», инициированного Ивановским научным центром Российской академии образования (Ивановский государственный университет, г. Иваново).

Авторы монографии надеются, что представленный труд найдет отклик среди студентов, преподавателей, научных работников и всех, кто интересуется вопросами методики преподавания родного и нескольких иностранных языков.

Глава I. Общие вопросы обучения иностранным языкам в современной плюрилингвальной парадигме

1.1. Проблемы формирования многоязычной коммуникативной компетенции

Понятие «парадигма» описывает процесс развития науки как постоянно происходящую смену двух этапов: эволюционного (статичное состояние науки) и революционного (смена парадигмы, то есть истинное развитие науки). Новая парадигма не перечеркивает старое знание как ненужное, а переосмысливает его в соответствии с новой концепцией. Важно отметить, что «для каждой парадигмы разрабатываются свой язык, своя терминология» [Кун, 2015].

Плюрингвальная онтология представляет собой комплексный феномен, который имеет множество трактовок из-за разрозненности терминологического аппарата в работах исследователей данного явления. Многие ученые до сих пор не могут прийти к одному варианту, который бы отражал понятие «владение несколькими языками одной личностью», поэтому в метаязыке исследований этой области существуют *мульти-, поли- и плюрилингвизм*, а также *многоязычие*.

В источниках, написанных на английском языке, мультилингвизм часто противопоставляется плюрилингвизму (pluralingualism), но зачастую их ошибочно взаимозаменяют. Для того чтобы разграничить эти понятия, необходимо обратиться к тексту «Системы общеевропейских компетенций владения иностранным языком (Common European Framework of Reference, CEFR) [Common European framework … , 2018]:

– *мультилингвизм* (multilingualism) относится к присутствию в географической области, большой или малой, более чем одной разновидности языка, то есть способа говорения социальной группы, независимо от того, признан он официально в качестве языка или нет; в такой области люди могут быть одноязычными (monolingual), говоря только на разновидности (данного) языка;

– *плюрилингвизм* (plurilingualism) относится к репертуару разновидностей языка, которые используют многие люди, и поэтому является противоположностью *монолингвизму* (monolingualism). Он включает в себя языковую разновидность, называемую родным или первым языком, и любое количество других языков или их разновидностей. Таким образом, в некоторых мультилингвальных (multilingual) районах одни люди говорят на одном языке (monolingual), а другие – на нескольких (plurilingual).

Примечательно, что понятие «плюрилингвизм», также имеющее французское происхождение (plurilinguisme) в электронном словаре французского языка XIX–XX веков понимается как «состояние отдельного человека или общности, при котором используется одновременно несколько языков в зависимости от типа коммуникации, и ситуация, вытекающая из этого состояния» [Shridhar, 2002].

Явление мультилингвизма широко освещается в работах зарубежных исследователей в контексте проведения языковой политики в странах Европы, нацеленной на сохранение их языковой индивидуальности и поддержание языкового разнообразия. В «Системе общеевропейских компетенций владения иностранным языком» происходит дифференциация понятий multilingualism (the coexistence of different languages at the social or individual level) и plurilingualism (the dynamic and developing linguistic repertoire of an individual user/learner) [Common European Framework … , 2018]. Таким образом, мультилингвизм воспринимается как некий статичный феномен, сосуществование различных языков, в то время как плюрилингвизм характеризует динамичный процесс развития лингвистического репертуара личности. Согласно первым страницам документа под названием «Европейская хартия плюрилингвизма», расположенного на сайте The European Observatory for Plurilingualism, мультилингвизм понимается как наличие нескольких языков на одной территории, а плюрилингвизм – владение одним индивидом несколькими языками [Bernaus, 2007].

Подводя итог анализу упомянутых документов, можно сделать вывод, что основное различие между мультилингвизмом и плюрилингвизмом заключается в следующем: первый предполагает сосуществование разных языков автономно внутри различных обществ или в языковом репертуаре отдельной личности с конечной целью достижения идеализированной компетентности носителя языка в каждом из них; в то время как второй подчеркивает развитие эффективных коммуникативных навыков, которые опираются на весь языковой и культурный опыт в интерактивной форме. Таким образом, концепция плюрилингвизма подразумевает формирование «коммуникативной компетенции, которой способствуют все лингвистические знания и опыт использования языка и в которой языки взаимосвязаны и взаимодействуют» [Common European Framework … , 2018].

Плюрилингвальное обучение, являясь одним из важнейших приоритетов в политике Совета Европы, нацелено на то, чтобы охватить весь языковой репертуар обучающегося в контексте обучения иностранным языкам. Это значит, что не происходит разделения языков, уже знакомых учащемуся (например, язык, на котором разговаривают у него дома / в школе, непосредственно сами иностранные языки), на условно «приоритетные» или «менее используемые» в речи. Данная языковая политика является характерной чертой мультилингвальной Европы и проводится для гармоничного развития плюрилингвального общества. Плюрингвальное образование включает в себя два основных аспекта – проведение учебных занятий для развития плюрилингвального общества и обучение (иностранным языкам) на основе концепций плюрилингвизма. Знакомство с разнообразием языков и культур является одновременно целью и ресурсом качественного образования.

Любопытно, что в отечественной лингводидактике термин «многоязычие» используется как адаптированный перевод латинского термина «мультилингвизм».

В словаре методических терминов и понятий Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина раскрывается значение понятия «мультилингвизм» в области

методики обучения языкам: «распространенное в европейской системе образования положение, согласно которому современный человек должен владеть двумя иностранными языками, помимо родного» [Азимов, Щукин, 2009].

Интересно отметить, что адаптированный термин «многоязычие» («много» + «язык») в русском языке образован по аналогии с немецким термином Mehrsprachigkeit (mehr – «много» + Sprache – «язык») или датским meertaligheid (meer – «много» + taal – «язык») и используется как аналог мультилингвизма, в то время как в итальянском и французском языках распространены понятия multilingue/i/plurilingue/i и multilingue/plurilingue соответственно.

В отечественной лингводидактике также можно встретить термин «полилингвизм». Согласно «Терминологическому словарю по логопедии и нейропсихологии», «полилингвизм – (*греч.* Poly – «многое, много» + *лат.* Linqua – «язык») – социально-лингвистическое явление одновременного овладения более чем двумя национальными (и мертвыми) языками, которыми индивид пользуется в одинаковой степени» [Чупров, 2012].

В 2012 году доктор педагогических наук, профессор Н. В. Барышников (основоположник мультилингводидактики и неолингводидактики) говорил, что «…многоязычие является условием устойчивого развития каждой страны в отдельности и стабилизации мирового порядка в целом» [Барышников, 2012]. Примечательно, что ученый применял термин «многоязычие», а не «мультилингвизм». По мнению Н. В. Барышникова, *многоязычная коммуникативная межкультурная компетенция* представляет собой интегративное явление, способствующее адекватному, синхронному или поэтапному применению нескольких языков в условиях межкультурной коммуникации [Барышников, Вартанов, 2018].

А. А. Прохорова подчеркивает, что в профессиональном методическом сообществе ведется дискуссия об использовании терминов «мультилингвизм», «плюрилингвизм» и «многоязычие» в контексте обучения нескольким

иностранным языкам, а также о том, какую компетенцию при этом развивает обучающийся [Прохорова, 2020]. В своей докторской диссертации «Методическая система мультилингвального обучения студентов технического вуза» ученый обосновала необходимость применения мультилингвального подхода в обучении студентов – будущих инженеров и представила структуру *мультилингвальной коммуникативной компетенции*, формируемой у данной категории обучающихся, в которой выделила базовые и комплементарные составляющие. К базовым составляющим были отнесены: лингвистическая (освоение правил функционирования языка и речи), речевая (осуществление речевой деятельности), социокультурная (социальная адаптация, культуроповедение, страноведение), когнитивная (познавательная деятельность, решение учебных задач), межкультурная (диалог языков и культур), прагматическая (правила речевого поведения в соответствии с намерениями индивидуума и условиями общения), медиативная (языки как «посредники», обучающиеся как «медиаторы культур»), профессиональная (языки как средство профессионального взаимодействия), информационная (отбор, переработка, трансформирование, генерирование разноязычной информации), компенсаторная (преодоление дефицита лингвистических средств). Среди комплементарных составляющих автор обозначила «стратегический, личностный, интеллектуальный и кросс-культурный компоненты» [Прохорова, 2020].

В целом отечественные исследователи выделяют различные подходы к процессу овладения *многоязычной компетенцией* (Н. В. Евдокимова, Е. В. Шостак), которую также называют *мультилингвальной компетенцией* (О. К. Бакловская, П. Ю. Петрусевич), *мультилингвальной коммуникативной компетенцией* (А. А. Прохорова), *многоязычной коммуникативной межкультурной компетенцией* (Л. М. Малых, Н. В. Барышников), *иноязычной компетенцией* (И. Б. Будик, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Р. П. Мильруд и др.).

В своих работах Н. В. Барышников, А. А. Прохорова, О. К. Бакловская и П. Ю. Петрусевич делают акцент на соизучении нескольких иностранных

языков, осуществляемом посредством переключения кодов в когнитивной сфере, в то время как Е. В. Шостак отмечает ассиметричность многоязычной компетенции, где каждый иностранный язык в репертуаре индивида отвечает определенным социальным или профессиональным условиям, уходя от системности изучения языков к более узкому фокусу внимания учащегося [Шостак, 2021].

В приложении к Рекомендации Совета Европейского Союза по ключевым компетенциям непрерывного образования (Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competencies for Lifelong Learning) от 22 мая 2018 года можно увидеть два интересующих нас толкования рассматриваемого понятия.

Мультилингвальная компетенция (multilingual competence) определяет способность использовать различные языки для эффективной коммуникации [Council Recommendation …, 2018]. Эффективность коммуникации заключается в способности понимать, выражать, интерпретировать концепции, мысли, чувства и факты как в устной, так и письменной форме (аудирование, говорение, чтение и письмо) в определенных социальных и культурных контекстах в соответствии со своими потребностями и желаниями.

Согласно данному документу, Совет Европы использует термин «плюрилингвизм» (plurilingualism) для обозначения языковых компетенций отдельных лиц, в то время как официальные документы Европейского Союза используют термин «мультилингвизм/многоязычие» (multilingualism) для описания как индивидуальных компетенций, так и социальных ситуаций. Отчасти это связано с трудностями проведения границы между данными терминами в других языках, помимо английского и французского (в английский язык данные термины пришли из французского, поэтому в английском языке расхождения в терминологии не произошло, в отличие от работ отечественных исследователей) [Шостак, 2021].

Помимо необходимости овладения базовыми элементами при изучении иностранного языка (лексики, функциональной грамматики, стилей речи), подчеркивается такое качество, как *положительное отношение* (a positive

attitude). Оно предполагает признание культурного разнообразия, интерес к различным языкам и межкультурному общению, уважение к индивидуальному языковому профилю каждого человека, включая уважение к родному языку. Таким образом, в результате освоения мультилингвальной компетенции должна сформироваться поликультурная мультилингвальная личность, открытая для коммуникации с представителями разных национальностей, уважающая традиции и устои жизни иного общества, однако наравне с этим чтящая традиции родной страны.

В контексте общеевропейской системы квалификаций ключевые навыки, описанные в приложении к Рекомендации Комиссии ЕС по ключевым компетенциям непрерывного образования, во многом соотносятся с трансверсальными навыками. Трансверсальные навыки включают в себя критическое мышление, креативность, личностные и межличностные навыки, глобальную гражданственность (терпимость и поликультурную компетентность) [Venckutė, Mulvik, Lucas, 2020].

В приложении к Рекомендации Комиссии ЕС по ключевым компетенциям непрерывного образования описаны восемь следующих ключевых компетенций, необходимых для самореализации, развития, трудоустройства, социальной интеграции, экологичного образа жизни, создания мирного общества, ведения здорового образа жизни и активной гражданской позиции:

- грамотность и когнитивная компетенция;
- мультилингвальная компетенция;
- математическая и научная компетенция;
- цифровая компетенция;
- социально-личностная и познавательная компетенция;
- гражданская компетенция;
- предпринимательская компетенция;
- межкультурная компетенция

  [Council Recommendation … , 2018].

Некоторые зарубежные исследователи (D. Moore, D. Coste, G. Zarate, C. Hélot, Yan Zhen Chen, M. Bernaus, A. I. Andrade, M. Kevran, F. T. Sáez и др.) настаивают на разведении терминов «мультилингвальный» и «плюрилингвальный». Они предлагают использовать вариант «плюрилингвальная компетенция» (plurilingual competence), когда речь идет об индивидуальном многоязычии и соизучении нескольких языков, переключение между которыми происходит согласно требованиям определенной социальной ситуации.

Многие из упомянутых выше авторов сходятся во мнении, что отличительной чертой сформированности языковой компетенции *плюрилингва* является его умение *системно воспринимать языки*. Такая личность способна воспринимать изучаемые языки в совокупности, находя сходства и различия ее элементов; понимать вариативность путей передачи мысли с одного языка на другой путем сопоставления их отдельных элементов, а также проводить параллели между различными явлениями в языках. Для этого индивид должен владеть определенными методами *лингвистического анализа*, позволяющего различать семантическую, формальную и функциональную сторону единиц языка и речи, определять системные отношения между единицами.

Большинство коммуникантов, владеющих несколькими языками, используют языки из своего репертуара для удовлетворения узко определенных и дифференцированных потребностей в общении. При этом нет необходимости развивать эквивалентные компетенции в отношении каждого языка, входящего в их репертуар. Таким образом, *плюрилингвы* развивают различные компетенции в каждом языке, и эти компетенции не обязательно равны или полностью сходны с компетенциями моноязычных коммуникантов. Частичное знание одного языка не следует путать с отсутствием или несформированностью компетенции. Следует также проводить различие между лингвистическими знаниями (то есть быть компетентным в области лингвистики) и знанием того или иного языка в принципе, что явно будет прослеживаться в дескрипторах конкретных сформированных компетенций (в одном языке навыки и умения могут быть

лучше развиты, чем во втором и последующих языках в репертуаре плюрилингва). Ключевой чертой плюрилингвальной компетенции является состояние дисбаланса (a state of imbalance) [Coste, Moore, Zarate, 1998], что, необходимо отметить, в отечественной методике обучения иностранным языкам называется ассиметричностью компетенции [Шостак, 2021].

Несмотря на выход из Болонской системы 11 апреля 2022 года на фоне сложившейся политической обстановки, высшая школа в России продолжает готовить специалистов разного профиля, которым необходимы самые разные иностранные языки для осуществления профессиональной и межличностной коммуникации с иноязычными партнерами. До сих пор CEFR остается важным опорным документом для определения компонентов плюрилингвальной коммуникативной компетенции, которая в зарубежных источниках называется plurilingual and pluricultural competence и часто сокращается до PPC [Common European Framework … , 2018], а в официальном переводе этого документа на русский язык (перевод выполнен на кафедре стилистики английского языка Московского государственного лингвистического университета под общей редакцией профессора К. М. Ирисхановой в 2003 году) дается термин «многоязычная и поликультурная компетенция» [Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка, 2003]. В то же время важно учитывать опыт отечественных ученых, опираться на их исследования, поскольку российское образование идет по своему уникальному пути трансформации и развития. Исходя из вышесказанного, эквивалентом принятого в зарубежной методике термина plurilingual and pluricultural competenece в российской методике считается вариант «плюрилингвальная и поликультурная компетенция».

Отметим, что и российские исследователи убеждены: обучение языку идет в неразрывной связи с изучением культуры родного и изучаемых языков (М. М. Бахтин, О. К. Бакловская, В. С. Библер, Н. Д. Гальскова, О. Г. Оберемко, Е. И. Пассов, П. Ю. Петрусевич, Е. Г. Тарева, С. Г. Тер-Минасова, В. П. Фурманова и многие другие).

Плюрилигвальная личность осваивает плюрилингвальную и поликультурную компетенции через призму общепланетарного сознания, которое характеризуется «способностью человека рассматривать себя не только как представителя национальной культуры, проживающего в определенной стране, но и в качестве гражданина мира, воспринимающего себя субъектом диалога культур и осознающего свою роль в ответственных глобальных общечеловеческих процессах» [Бакловская, Петрусевич, 2016].

Оно тесно связано с этическими и аксиологическими аспектами межкультурной коммуникации, при которой многоязычный коммуникант способен и стремится понять иной образ жизни, иные ценности; выступает в качестве представителя собственной культуры и стремится к постижению духовного наследия иных народов; прогнозирует и старается нивелировать существующие социокультурные проблемы и ложные стереотипы, ведущие к недопониманию и возникновению всевозможных кросс-культурных конфликтов; выступает в качестве межкультурного агента (коммуниканта, коммуникатора и медиатора языков и культур) [Сергеева, 2024].

Феномен «культура» в лингвообразовательном контексте тесно связан с понятием *диалога культур,* являющимся ключевым концептом лингводидактики последних десятилетий. Однако стоит отметить, что при обсуждении различных подходов к обучению иностранным языкам чаще всего речь шла о полноценном диалоге, построенном на всецелом и взаимном уважении участников коммуникации. Как отмечает доктор педагогических наук, профессор Е. Г. Тарева, ранее «случаи возникновения конфликтных ситуаций… не подвергались изучению с последующей дидактизацией. В большинстве своем такие случаи умалчивались, им не придавалось значения» [Тарева, 2019]. Так, о *не-диалоге культур* стали говорить еще в 2018 году, например в журнале Dialogues in Human Geography, в котором после статьи о границах диалога развернулась дискуссия о различных аспектах космополитического диалога [The Possibilities and Limits to Dialogue, 2018]. В отечественной лингводидактике исследователи говорят о проблемах

подготовки обучающихся к таким ситуациям межкультурной коммуникации, когда родная и изучаемая культуры оказываются в «идеологическом антагонизме» (О. В. Сергеева, П. В. Сысоев, Е. Г. Тарева, В. В. Сафонова, Д. О. Сорокин, Л. А. Новикова, Е. С. Янкаускас и др.).

Исходя из вышесказанного, отметим, что плюрилингвальную компетенцию принято сегодня понимать как сложную асимметричную конфигурацию компетенций, регулирующую коммуникативную деятельность многоязычного индивида в условиях поликультурного общения. Обязательными ее характеристиками являются: системное владение языками (три и более иностранных языка вслед за родным языком); асимметричность, предполагающая неравномерность языкового репертуара индивида (владение ИЯ1 ≠ ИЯ2 ≠ ИЯ3); опора на метакогнитивные стратегии (умение учиться); высокое развитие компенсаторных умений; обязательное включение культурологического компонента.

1.2. Проблемы формирования многоязычной личности обучающегося

Со второй половины XX века накоплен богатый научно-теоретический и прикладной опыт, который представлен в исследованиях широкого круга проблем, связанных с формированием личности, владеющей определенной лингвистической системой (Г. И. Богин, В. В. Виноградов, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, Ю. Н. Караулов, В. В. Сафонова, О. Б. Сиротинина, К. Ф. Седов, П. В. Сысоев, И. И. Халеева, Т. К. Цветкова, А. Н. Шамов и др.).

Указанные авторы, исследуя «языковую личность» в единстве психологического, социального, лингвистического, этического и многих других компонентов, единогласно отмечают, что производимый индивидуумом вербальный продукт отображает не только уровень владения языком с позиции выбора лексических и грамматических средств речевого высказывания, но и детерминированную картину мира, отражающую ментальную, нравственную и творческую сферы деятельности личности.

В современной лингводидактике «языковая личность» понимается как совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне при взаимодействии с представителями иносоциумов и определяется как цель и результат овладения иностранным языком [Гальскова, Гез, 2005].

Однако наиболее полное осмысление структурного содержания языковой личности как многокомпонентного набора языковых способностей и готовности носителей языка к осуществлению речевой деятельности представлено в концепции Ю. Н. Караулова [Караулов, 1987], которую мы рассматриваем в качестве основополагающей в логике настоящей работы.

В монографии «Русский язык и языковая личность» автор выделяет два подхода к пониманию языковой личности: лингводидактический, в фокусе которого находятся закономерности изучения языка, и психолингвистический, где в центре внимания находится личность и результаты ее речемыслительной деятельности. Языковая личность в осмыслении автора – это «совокупность способностей и характеристик человека, обусловливающих создание им речевых произведений, *которые различаются по степени структурно-языковой сложности, по глубине и точности отражения действительности, по определенной целевой направленности»* [Караулов, 1987].

Принимая данное положение в качестве базисного при исследовании формирования личности эпохи цифровизации, А. А. Прохорова переосмысляет его с позиции многоязычия и поликультурности как неотъемлемых составляющих мирового процесса интернационализации и технологического апгрейда. В данном ракурсе *«многоязычная (мультилингвальная) личность»* детерминируется исследователем как *совокупность многомерных способностей и характеристик, обусловливающих возможность построения обучающимся речевых произведений на родном и иностранных языках. Генерируемые разноязычные высказывания идентифицируются согласно степени структурно-языковой сложности, достоверности отражения*

действительности и целевой направленности, что определяет уровень лингвистической зрелости индивидуума [Прохорова, 2020].

При описании свойств языковой личности Ю. Н. Караулов отмечает, что за каждым человеком стоит множество производимых им текстов, которые интерпретируются в процессе коммуникативной и познавательной деятельности. Поскольку текст, согласно выводам исследователя, является единицей, определяющей уровень сформированности языковой личности, то, изучая подобные вербальные манифестации языкового сознания, можно получить достаточно четкое представление о степени ее лингвистической развитости. Данное утверждение можно рассматривать в качестве истинного и при изучении иноязычных текстов, созданных дву- и триязычными, а также мультилингвальными представителями современного социума.

Показатели сформированности национального и иноязычного языкового сознания в этом случае могут иметь значительные расхождения на всех предложенных Ю. Н. Карауловым уровнях, а именно: вербально-семантическом (лексикон), отражающем степень владения повседневным языком; когнитивном (тезаурус), связанном с обобщенными понятиями и крупными концептами; мотивационном (прагматикон), предполагающем освоение и реализацию коммуникативно-деятельностных потребностей человека; рефлексивно-творческом уровне (представленном в более поздних исследованиях В. А. Масловой, К. Ф. Седова, О. Б. Сиротининой и др.).

Важной составляющей языковой личности Ю. Н. Караулова является выделение в структуре модели инвариантной и вариативной частей, причем при изучении иностранного языка в первую очередь формируется инвариантная часть, где на вербально-семантическом уровне находится общерусский языковой тип, то есть фонетическая, орфографическая и другие нормы языка, устойчивая часть вербально-семантических ассоциаций. Если говорить о многоязычной личности, на указанном уровне должны находиться языковые нормы первого и последующих усвоенных иностранных языков как неотъемлемых компонентов инвариантной части структуры мультилингвальной личности.

На уровне тезауруса, где у собственно языковой личности создается базовая часть картины мира, ценностей и смыслов, у многоязычной личности, по мнению А. А. Прохоровой, должна складываться мультилингвальная картина мира, многомерная система ценностей и смыслов [Прохорова, 2020].

В логике настоящего исследования на уровне прагматикона, где, согласно концепции Ю. Н. Караулова, формируются устойчивые коммуникативные потребности и готовность, отражающие типологические особенности речевого поведения носителей изучаемого языка, происходит формирование устойчивых мультилингвальных коммуникативных потребностей и готовности, отражающих как общетипологические свойства родного языка, так и контрастивно-типологические особенности приобретенных языков.

Сопоставляя лексикон собственно языковой личности с лексиконом рассматриваемой мультилингвальной личности, следует подчеркнуть, что он является составной частью многоязычного ресурса говорящего, обеспечивающего его умение совершать правильный выбор мультилингвальных средств и лингвистических правил в условиях национальной, международной или смешанной коммуникации.

В этом контексте владение многоязычным тезаурусом рассматривается как многофункциональное умение личности определять тему высказывания, выражать свое мнение, готовность использовать язык, соответствующий лингвистической ситуации, а также готовность производить и воспроизводить генерализованные мультилингвальные высказывания согласно определенным лингвистическим обстоятельствам.

Прагматикон в русле нашего исследования отражается в реализации мультилингвальных коммуникативных потребностей личности, то есть в правильном выборе лингвистических средств, в использовании возможных подъязыков и регистров, определении языковой игры, прочтении подтекста как на уровне родного, так и на уровне других, активных для данной личности языков.

Проводя параллель с видами компетенций, определяемыми в современной лингводидактике, можно отметить, что лексикон обеспечивает лингвистическую и дискурсивную компетенции, тезаурус поддерживает социокультурную, межкультурную, лингвострановедческую и предметную компетенции, в то время как прагматикон составляет иллокутивную и стратегическую компетенции. В процессе воспитания мультилингвальной коммуникативной личности данные компетенции расширяют свое компонентное содержание вследствие необходимости введения новых компонентов, способствующих развитию интегративных и прикладных умений будущего многоязычного специалиста.

Отличительной чертой концепции Ю. Н. Караулова является ее открытость, поскольку готовность определяется социальными условиями и соответствующими ролями, которые может выполнять субъект. Иными словами, готовность может меняться в зависимости от уровня владения языком/языками и, что не менее важно, от профиля обучающегося.

Вместе с тем предложенная модель языковой личности, по мнению самого автора, является «принципиально незавершенной, способной к умножению своих составляющих» [Караулов, 2010, с. 65], что особенно актуально в условиях цифровизации, информатизации и технологизации межличностного общения и, как следствие, лингвистической эволюции личности от собственно языковой к мультилингвальной и далее к плюрилингвальной.

Таким образом, теория Ю. Н. Караулова для нашего исследования имеет несомненное значение с точки зрения идеи о связи мышления не просто с родным или иностранным языком, а с объективированным в словесной форме текстом (высказыванием), который также может функционировать в условиях мультилингвальной и плюрилингвальной коммуникации.

Поскольку России, расширяющей связи с зарубежными странами, требуются кадры, владеющие иностранным языком как средством международного общения, то у обучающихся необходимо формировать

мультилингвальные коммуникативные способности, вырабатывать стремление к установлению и поддержанию наиболее продуктивных и эффективных взаимоотношений с представителями стран-партнеров и не только.

Например, в системе технического образования сегодня реализуются различные варианты обучения основному (ИЯ1), второму (ИЯ2) и третьему иностранному языку (ИЯ3), однако если осуществляется преподавание нескольких языков, то чаще всего оно представляет собой модель последовательного (изолированного) обучения. Необходимо отметить, что обучение двум или трем иностранным языкам не означает овладение мультилингвальной коммуникативной компетенцией в связи с отсутствием важного признака многоязычия – слияния языковых кодов в когнитивной сфере многоязычного индивидуума [Барышников, Вартанов, 2018]. Мультилингвальная коммуникативная компетенция – это интегративное явление, обеспечивающее одновременное и/или последовательное применение нескольких языков в ходе кросс-культурного общения.

В условиях перехода на многоязычную модель, где работа направлена не на обучение отдельным языкам, а на формирование мультилингвальной и плюрилингвальной коммуникативной компетенции, возникает необходимость в рассмотрении процесса включения в языковое сознание индивида лексических единиц, принадлежащих иным языковым системам, и в анализе связей, образующихся между единицами родного и иностранных языков. Более того, появляется потребность в осмыслении алгоритма вхождения инокультурных образов, понятий, ассоциаций и других типов когнем (единиц знаний) изучаемых языков в существующее концептуальное поле обучающегося, переводящего его из фазы моно- и билингвального индивида в активную мультилингвальную и плюрилингвальную личность.

Такое лингвистическое преобразование не может происходить изолированно, то есть при отсутствии реальных контактов и отношений. Межкультурная осведомленность возникает только тогда, когда происходит признание и отражение конфликта разных точек зрения, что непременно

возникает при изучении новых языков и культур. Расширяя языковые репертуары и многоязычные идентичности в позитивной образовательной среде, личность способна открывать новые идеи, реагировать на альтернативные перспективы и таким образом развивать в себе диалогическое или критическое мышление.

Важно отметить, что государственные стандарты среднего и высшего образования по иностранному языку определили цели лингвистического обучения на современном этапе, направленные не только на создание условий для усвоения обучающимися определенной суммы знаний, но и на развитие их личности, познавательных и созидательных способностей. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) среднего общего образования узаконил введение с 5-го класса второго обязательного иностранного языка в российских школах, включив его в перечень обязательных предметов в предметной области «Филология» (2014). Новый стандарт вводился поэтапно, захватывая по одному классу в год. Учебным заведениям, которые были не готовы к преподаванию дополнительного языка, давалось время на адаптацию к ФГОС [1].

Более того, по инициативе руководителей школ и преподавателей иностранных языков в учебных планах многих гимназий, лицеев, колледжей появился третий иностранный язык [Барышников, 2017], а проблемы обучения второму и последующим иностранным языкам стали предметом теоретических исследований. Так, методические особенности обучения второму иностранному языку были впервые описаны И. Л. Бим. Другой известный лингвист, методист и педагог А. В. Щепилова теоретически обосновала коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. Профессор Н. В. Барышников разработал методику обучения

[1] Лемуткина М. Двуязычные дети // Московский Комсомолец. 2015. 2 сентября. № 189 (26901). С. 4. URL: https://пресса.рф/ru/magazines/mk-moskovskij-komsomolets/189-2015#/ (дата обращения: 10.06.2025).

второму иностранному языку в школе, а также обосновал необходимость многоязычного обучения на уровне среднего общего образования и т. д.

Что касается высшей школы, то, поскольку она призвана развивать лингвистические азы, заложенные на уровне средней школы, и формировать ключевые компетенции по иностранным языкам, представляющие современное качество образования, переход от би- и трилингвального обучения (заложенного в школе) к мульти- и плюрилингвальному (сформированному в вузе) видится особенно актуальным.

Появление идеи мультилингвального, а затем и плюрилингвального обучения студентов высшей школы обусловлено также тем фактом, что в настоящее время в отечественной и зарубежной методической традиции практически не накоплен опыт организации обучения многоязычию данной категории обучающихся [Барышников, 2017]. Данный пробел должен быть восполнен целостной методической концепцией, в рамках которой необходимо описать теоретический, методический и экспериментально-практический базис процесса многоязычного обучения с учетом современных достижений смежных с методикой наук и специфики изучения предмета «Иностранный язык» в техническом, педагогическом, экономическом, юридическом и других вузах.

Отсутствие единой методической системы по формированию мультилингвальной личности обучающихся в высшей школе студентов приводит, по мнению А. А. Прохоровой, к так называемому мультилингвальному диссонансу, особенно заметному у современных выпускников высшей технической школы, которые, получив определенную языковую подготовку в области одного или нескольких иностранных языков, не способны реализовать ее на практике. Определяя себя как многоязычную личность и указывая в графе «Иностранные языки» два, три и более языка (чаще всего английский, немецкий и французский), выпускники вузов часто лукавят или всерьез полагают, что среднее знание основного иностранного языка и некоторое представление о других неродных языках «сойдет» для работы в той или иной международной компании [Прохорова, 2020].

Кроме того, выпускники часто ожидают, что российская или международная компания будет в них настолько заинтересована и сама предложит выездную языковую стажировку или локальный лингвистический тренинг, забывая при этом о существовании специалистов с уже сформированными мультилингвальными навыками. Тем не менее, если синтезировать профессиональное и лингвистическое обучение в университете, каждый выпускник вуза будет одновременно овладевать конкретной специальностью и получать квалификацию мульти- или плюрилингва, обладая реальными практическими преимуществами над моно- и билингвальными выпускниками. В частности, он сможет:

– использовать компетенции информативного и коммуникативного характера в сфере более широкого иноязычного общения, установления контактов и связей;

– участвовать в различных международных проектах, выставках, конференциях, форумах, семинарах и тренингах, включая возможность стажировки за рубежом (в иностранных компаниях);

– получать образование или повышать квалификацию в ведущих мировых вузах, включая возможность получения дистанционного образования;

– иметь неограниченный доступ к мировым ресурсам, научно-техническим знаниям и культурным ценностям;

– перемещаться по миру, работать за рубежом, тем самым повышая уровень саморазвития и собственного благосостояния;

– быть свободным пользователем разноязычных цифровых, информационных, научных, образовательных и других ресурсов, технологий и пр.

Мультилингвальное и плюрилингвальное обучение предполагает обновление общей учебной деятельности будущих многоязычных кадров, которая должна быть направлена на овладение:

– устойчивыми знаниями русского языка и культуры, практическими навыками монолингвального общения;

– навыками межличностного общения;

– общепрофессиональными знаниями;

– базовыми знаниями основного иностранного языка и практическими навыками двуязычного общения;

– устойчивыми индивидуально-личностными установками на изучение новых языков и инокультур;

– ключевыми знаниями востребованных в профильной отрасли народного хозяйства иностранных языков и практическими навыками мультилингвального общения;

– навыками гибкого мультилингвального мышления;

– практическими навыками интеркультурной коммуникации;

– стратегиями аргументированного убеждения, инициации контакта, поиска консенсуса, видения потенциальных сфер конфликта в ситуациях непредвиденного разноязычного общения: разногласий, недоразумений, инцидентов;

– языковой инициативностью: коммуникативной смекалкой, поиском оптимальных путей решения задач многоязычного межличностного общения;

– межкультурной восприимчивостью, то есть способностью к осознанию смысла эмоций участников разноязычного диалога/полилога, способностью к воодушевлению и моральной поддержке, обмену потенциалами и качествами, сопереживанию, деликатности и внимательности к чувствам и эмоциям представителей инокультур (эмотивный блок);

– цифровыми технологиями, способствующими вхождению в многоязычный континуум и осуществлению поиска, переработки, обмена разноязычной информацией [Прохорова, 2020].

Таким образом, мультилингвальное обучение студентов – это сложный многосторонний процесс, в котором, с одной стороны, развивается познавательная активность личности и происходит процесс ее лингвистической трансформации, с другой – выполняется социальный заказ общества на мультилингвальный и плюрилингвальный кадровый потенциал, востребованный

на отечественном и международном рынках труда.

В связи с этим возникает новое направление в системе иноязычного обучения студентов технического вуза, которое, согласно концепции А. А. Прохоровой [Прохорова, 2020], воплощается в логике *мультилингвального подхода* и основывается на следующих постулатах:

– базируется на прогрессивном лингвометодическом опыте исследователей-новаторов, современных подходах и принципах педагогики и лингводидактики, разрабатываемых с учетом стратегических целей развития нашей страны;

– является продуктивным процессом по овладению иностранными языками и представляет собой интеграцию познавательного, развивающего, воспитательного и учебного аспектов учебной цели;

– строится на динамичной модели многоязычия, которая обеспечивает параллельное становление родственных иностранных языков на базе первого иностранного языка;

– осуществляется на основе сопоставления изучаемых языков, позволяющего определить для каждого обучаемого субъективную трудность лингвистического явления второго, третьего и последующих иностранных языков, в обязательном диалоге с родными для студента языком и культурой;

– представляет собой процесс, охватывающий все компоненты мультилингвальной коммуникативной компетенции: лингвистический, социальный, межкультурный, когнитивный, речевой, информационный, компенсаторный и другие важные компоненты, формирующие необходимые для современного поколения навыки многофункциональности, многозадачности и др.;

– реализуется на основе разработанной структуры мультилингвальной коммуникативной компетенции посредством особых образовательных технологий, созданных с целью развития функционального мультилингвизма и воспитания мультилингвальной личности обучающегося;

– способствует развитию лингвистического (учебно-познавательного)

творчества, которое обеспечивает реализацию когнитивного и креативного потенциалов личности, овладение стратегиями языковой образовательной деятельности, накопление эффективного самостоятельного опыта изучения и применения иностранных языков в сфере профессиональной коммуникации, а также созданию условий для саморазвития;

– осуществляется на основе разработанных дидактических условий создания многоязычной среды в образовательном пространстве неязыкового вуза, генерации особой мультилингвальной атмосферы, без которой невозможно формирование мультилингвальной личности обучающегося;

– проходит через актуализацию инициативности и познавательный интерес обучающихся, возникающие в процессе мультилингвальной деятельности при освоении социокультурно-насыщенных дидактических единиц (концептов), и реализуется в пределах *единого мультилингвального занятия*, что является также возможным решением проблемы оптимизации учебных часов;

– осуществляется в соответствии с ведущими методологическими подходами, во главе которых находятся компетентностный и личностно-деятельностный подходы;

– проходит в условиях интеграции аудиторной и внеаудиторной деятельности по освоению новых языков и инокультур при социальном взаимодействии, сотрудничестве всех субъектов учебной деятельности (обучающегося, преподавателя, учебного коллектива) с применением современных средств обучения и технического оснащения.

Выбор мультилингвального подхода в качестве базиса, изменяющего характер языкового обучения в высшей школе, определяется его большим взаимодополняющим потенциалом в тандеме с другими подходами, образующими единое методологическое основание в разработке концепции мультилингвального обучения студентов. Усиление методологических основ в содержании мультилингвального обучения благоприятствует реализации ключевых задач, ориентированных на освоение и совершенствование системы

лингвистических знаний, понимание механизмов функционирования языков и взаимодействия культур, определение последовательности и адекватности речевых действий, овладение эффективными стратегиями и развитой познавательной способностью.

Что касается плюрилингвального обучения, то, по мнению А. С. Лазаревой, под ним понимается не просто добавление второго или третьего языка к уже известному, а *целенаправленное развитие языкового репертуара многоязычной личности – человека, способного функционировать сразу в нескольких языковых и культурных пространствах* [Лазарева, 2025b].

Е. В. Шостак четко развела понятия «мультилингвальное обучение» (традиционное добавление еще одного языка) и «плюрилингвальное обучение» (новая гуманистическая парадигма формирования целостной многоязычной личности). Это методологическое уточнение помогло интегрировать российские исследования в международный контекст, где термин plurilingualism уже закрепился, и прояснило практикующим преподавателям, что их цель не просто обучить еще одному языку, а развить умение учащегося переключаться между языками и культурами [Шостак, 2018].

В рамках современной плюрилингвальной парадигмы, где языковое образование рассматривается как инструмент расширения межкультурного сознания, формирования терпимости к языковому и культурному многообразию, а также как способ развития когнитивной гибкости и способности к рефлексии собственной культурной идентичности, принципиально важной особенностью является смещение акцента с накопления знаний об отдельных языках на построение целостного динамичного языкового репертуара, внутри которого осуществляется осознанное переключение и взаимодействие языковых ресурсов личности [Лазарева, 2025b].

Несмотря на теоретическую привлекательность плюрилингвального подхода, его практическая реализация сопряжена с рядом проблем. Во-первых, существующие образовательные модели, как правило, предполагают последовательное и изолированное обучение иностранным языкам без

координации между ними и без опоры на межъязыковые связи. Во-вторых, психолингвистические особенности обучающихся, включая влияние родного языка, возрастные ограничения и индивидуальные когнитивные стили оказывают значительное влияние на успешность формирования многоязычной компетенции. В-третьих, мотивационные и психологические барьеры (низкая интегративная мотивация, тревожность, страх ошибиться) затрудняют формирование устойчивой языковой идентичности и препятствуют полноценному языковому взаимодействию. Эти аспекты актуализируют необходимость системного научного осмысления проблем формирования многоязычной личности и разработки методических решений, учитывающих когнитивные, социокультурные и эмоциональные параметры обучения.

Когнитивный аспект проблемы связан с вопросом оптимальных возраста и механизмов усвоения нескольких языков. Согласно гипотезе критического периода [Lenneberg, 1967], после подросткового возраста снижается способность к интуитивному овладению языком, особенно в области фонетики. Однако новейшие исследования опровергают жесткое ограничение возрастного порога, демонстрируя, что взрослые сохраняют значительный потенциал к овладению языками при условии осознанного целенаправленного обучения. В отличие от детей, взрослые обладают развитым абстрактным мышлением и метакогнитивными стратегиями, но чаще сталкиваются с негативным влиянием интерференции и с перегруженностью кратковременной памяти. Это требует от методики обучения адаптивных решений, направленных на компенсацию ограничений и активацию сильных сторон взрослой когниции.

Явление межъязыковой интерференции – еще один ключевой барьер в формировании многоязычной личности. С одной стороны, положительный трансфер может способствовать ускоренному усвоению близкородственных языков; с другой – интерференция может проявляться в устойчивых ошибках фонетического, лексического и синтаксического характера. Как подчеркивает П. В. Сысоев [Сысоев, 2009], эффективность полилингвального обучения во многом зависит от способности обучающегося осознанно различать языковые

системы и управлять речевыми навыками. Следовательно, обучение должно включать сравнительно-сопоставительный анализ языков, развивать самокоррекцию и метаязыковое осмысление.

Психологический компонент проблемы включает в себя тревожность при коммуникации на неродном языке и дефицит устойчивой мотивации. Взрослые обучающиеся часто ориентированы на утилитарные цели (карьера, эмиграция, обучение за рубежом), что может снижать эмоциональное вовлечение в языковую практику. При этом исследования [Horwitz, 2016 ; MacIntyre, 2017] указывают на то, что высокий уровень тревожности тормозит речевую активность и снижает продуктивность обучения. Таким образом, педагогическая задача заключается в создании поддерживающей образовательной среды, способствующей психологической безопасности, снятию коммуникативных барьеров и формированию позитивного отношения к ошибкам как элементу роста.

Методическая проблема заключается в отсутствии целостных программ, обеспечивающих развитие многоязычной компетенции на основе интеграции языков, а не их параллельного или последовательного изучения. Традиционные подходы формируют изолированные языковые компетенции, тогда как плюрилингвальная модель требует способности к переключению, осознанному трансферу навыков и построению языковых связей. Необходимы новые дидактические стратегии, ориентированные на развитие метаязыковой осведомленности, гибкого языкового мышления и межъязыковой координации. Так, К. Э. Безукладников [Безукладников, 2017] подчеркивает необходимость создания особых моделей многоязычного профессионального образования, позволяющих обучающимся эффективно использовать языки в своей профессиональной деятельности.

В последние десятилетия за рубежом сложился устойчивый корпус исследований, посвященных когнитивным, психолингвистическим и педагогическим аспектам многоязычного образования. Одной из центральных тем является возрастной фактор. Работы А. Д. Баддели и Б. А. Уилсон [Baddeley,

Wilson, Watts, 2002] показали, что взрослые могут успешно овладевать иностранными языками при осознанном подходе, особенно к грамматике и лексике, тогда как фонетическая близость к носителям требует специфических тренировок. Когнитивные исследования авторов акцентируют различия в работе памяти у детей и взрослых: взрослые обладают большей осмысленностью и способностью к логическому обобщению, тогда как у детей выше гибкость фонологической памяти.

Внимание зарубежных исследователей также сосредоточено на мотивационных аспектах. Так, Р. Гарднер с коллегой [Gardner, Lalonde, 1985] выделили интегративную и инструментальную мотивации, причем в контексте плюрилингвального обучения ценность приобретает именно интегративный компонент. Значимость устойчивой долгосрочной мотивации подчеркивается Z. Dörnyei [Dörnyei, 2003], и отмечается возможность отслеживания прогресса, получения обратной связи и участия в значимых коммуникативных ситуациях.

Феномен языковой тревожности подробно описан Horwitz [Horwitz, 2016] и развит в исследованиях MacIntyre [MacIntyre, 2017], в которых установлено, что эмоциональный комфорт и благоприятная атмосфера существенно повышают качество языковой деятельности. Эти данные легли в основу педагогических стратегий, направленных на снижение тревожности через игровые формы, сотрудничество и эмоциональную поддержку.

Зарубежные методисты, включая T. Odlin [Odlin, 1989], внесли значительный вклад в изучение межъязыкового трансфера. Их работы стали основанием для разработки контрастивных курсов, учитывающих родной язык обучающегося и создающих условия для осознанного сравнения языковых систем.

Наконец, нейролингвистические исследования [Bialystok, 1990] убедительно продемонстрировали, что изучение языков способствует укреплению когнитивных функций и замедлению возрастных изменений в мозге. Эти данные предоставляют дополнительную аргументацию в пользу

внедрения многоязычного образования как механизма когнитивной профилактики и интеллектуального развития.

1.3. Принципы обучения нескольким иностранным языкам в свете плюрилингвального подхода

Плюрилингвальный подход в обучении языкам представляет современную парадигму лингводидактики, основанную на признании целостного языкового репертуара личности и взаимодействия языков и культур в образовательном процессе. В отличие от традиционного мультилингвизма, подразумевающего знание нескольких языков или сосуществование языков в обществе, плюрилингвизм акцентирует умение человека использовать разные языки совместно для общения в плюрикультурном обществе. Иными словами, мультилингвизм обычно относится лишь к знанию двух и более языков (часто индоевропейской группы), тогда как плюрилингвизм – к способности личности коммуницировать на самых разных языках, активно переключаясь между кодами и опираясь на весь свой лингвистический опыт.

Совет Европы ввел понятие плюрилингвизма как новой концепции языкового образования, отличной от прежнего идеала сбалансированного двуязычия: плюрилингвальный подход освобождает обучение от жесткого разделения языков по принципу родной vs иностранный, позволяя опереться на уже имеющийся языковой репертуар учащегося и задействовать первый язык при изучении последующих. Такой сдвиг отражает общий многоязыковой поворот в методике преподавания языков, где вместо изоляции целевых языков все больше ценится их интеграция и взаимное обогащение.

В основе плюрилингвального подхода лежат принципы языкового и культурного разнообразия, декларируемые международным сообществом. Так, в политике Европейского Союза и Совета Европы признается ценность лингвистического плюрализма: например, статья 3 Договора о ЕС провозглашает уважение культурного и языкового разнообразия. Соответственно, современная европейская образовательная парадигма исходит

из плюрилингвально-плюрикультурного интегрированного обучения, дающего обучающемуся языковые и межкультурные компетенции для эффективного функционирования в поликультурном обществе. Среди основополагающих идей – признание права каждого обучающегося использовать родной язык и другие языковые варианты как средство коммуникации и обучения, а также право каждого обучающегося освоить столько языков, сколько ему необходимо для личных, образовательных и профессиональных целей.

Плюрилингвальное образование предполагает единый холистический подход к языковой компетенции: несмотря на деление по предметам (родной язык, язык обучения, иностранные языки и др.), языковые умения рассматриваются как единое целое и задача школы – выявлять и использовать межпредметные связи и точки сопряжения между языками. Такой подход направлен на формирование у выпускников способности продолжать изучение новых языков самостоятельно после завершения формального обучения, используя заложенную в школе базу.

Отечественные исследователи (А. С. Лазарева, Л. П. Халяпина, Е. В. Шостак и др.) отмечают, что плюрилингвальный подход возник на волне смены научной парадигмы в лингводидактике и воспринят как дальнейшее развитие идей мульти- или полилингвального образования. При этом подчеркивается, что новый термин не отрицает значимости предшествующих исследований в области многоязычного обучения, а напротив – опирается на их вклад.

Напомним еще раз, что в российской науке понятие «плюрилингвальное обучение» стало активно обсуждаться в конце 2010-х годов, во многом под влиянием общеевропейских рекомендаций и глобализирующихся требований к языковой подготовке. Так, Л. П. Халяпина и Е. В. Шостак [Халяпина, Шостак, 2019] указывают, что плюрилингвальный (наряду с транслингвальным) подходы начали активно развиваться в европейской лингводидактике и лишь недавно стали появляться в отечественных исследованиях. Стремление интегрировать европейскую терминологию с наработками постсоветской методики привело к

попыткам свести воедино понятие plurilingual education с принципами, уже известными в российской традиции полилингвального обучения.

Исходя из этого, плюрилингвальный подход некоторые российские исследователи (К. Э. Безукладников, А. С. Лазарева) трактуют как обучение по крайней мере двум иностранным языкам одновременно (например, английскому как первому и еще одному как второму) в условиях ограниченной учебной нагрузки с учетом профессиональной направленности обучения. Его цель – сформировать у учащихся (в том числе неязыковых специальностей) комплексную профессионально-ориентированную иноязычную компетенцию, достаточную для академической и трудовой мобильности в современном мире. Таким образом, плюрилингвальный подход отражает как гуманистические ценности культурного многообразия, так и прагматичный запрос экономики на многоязычных специалистов.

Важно отметить, что монолингвальный принцип («один обучающийся – один язык») рассматривается как устаревший и недостаточный: владение только одним иностранным языком все чаще оценивается работодателями как недостаток, тогда как знание двух и более языков становится конкурентным преимуществом специалиста. В ответ на этот вызов плюрилингвальный подход предлагает научно обоснованные принципы обучения нескольким языкам, о которых далее и пойдет речь.

В научной литературе последних лет формулируется ряд принципов, лежащих в основе плюрилингвального подхода к обучению. Эти дидактические принципы определяют, как именно следует выстраивать обучение нескольким языкам, чтобы сформировать единую многоязычную компетенцию учащихся. Опираясь на исследования 2019–2025 гг., А. С. Лазарева [Лазарева, 2025е] выделяет следующие ключевые принципы:

Принцип интегративности. Плюрилингвальное обучение носит интегрированный характер, предполагая одновременную работу с несколькими взаимосвязанными компонентами. Во-первых, это интеграция языка и содержания: сочетание языкового обучения с освоением предметных знаний или

профессиональной тематики, что созвучно идеям предметно-языкового интегрированного обучения (*англ.* content and language integrated learning, CLIL). Однако, в отличие от классического CLIL, где приоритет отдан содержанию, а язык осваивается как бы автоматически через работу с предметным материалом, при плюрилингвальном обучении обычно сначала уделяют пристальное внимание формированию языковой базы (лексики и грамматики), и лишь затем «привязывают» ее к профильному содержанию. Такой порядок («сначала язык – потом контент») показал бóльшую эффективность в экспериментах, снижая количество ошибок в речи обучающихся и повышая их активность при обсуждении содержательных тем. Во-вторых, интегративность подразумевает объединение разных языков в едином учебном процессе. Так, в рамках одного курса могут параллельно изучаться два иностранных языка: например, общий курс второго иностранного (скажем, испанского) и профессионально-ориентированный курс первого иностранного (английского для специальности). При этом материалы и задания подобраны так, чтобы обучающийся переносил знания из одного языкового курса в другой, устанавливая межъязыковые связи. Интегрируются также лингвистический и социокультурный аспекты: изучение каждого языка сопровождается погружением в соответствующий культурный контекст, что обогащает общее понимание языков. В совокупности интегративность обеспечивает целостное формирование *профессиональной плюрилингвальной компетенции* – умения оперировать в сфере своей деятельности всем накопленным лингвистическим репертуаром как единым инструментом.

Принцип развития учебных стратегий. Плюрилингвальное образование тесно связано с идеей автономного стратегически грамотного учащегося. Исследователи отмечают необходимость целенаправленно развивать у обучающегося базовые стратегии освоения языков. Данный принцип, опирающийся на концепцию автономного обучения Г. Р. Тимирбаевой [Тимирбаева, 2007], акцентирует именно *базовые учебные стратегии*, общие для изучения любых языков. К таким стратегиям относятся, например, приемы

запоминания новой лексики и грамматических конструкций, умение самостоятельно работать со словарем, рефлексировать по поводу хода собственного обучения и оценки своего прогресса. Формируя эти умения, преподаватель тем самым готовит учащегося к дальнейшему самостоятельному изучению языков, что созвучно цели *обучить учиться*. В практике реализации данного принципа в классе предлагается выделять время на показ и отработку стратегий (например, как эффективно заучивать слова, повторять правила и т. п.), чтобы обучающиеся перенимали их и регулярно использовали вне аудитории. В итоге принцип учебных стратегий способствует воспитанию автономного многоязычного обучающегося, способного управлять своим языковым развитием.

Принцип обстоятельности (поэтапного овладения). Еще одним важным положением является требование тщательно выстроенной последовательности обучения нескольким языкам. Как подчеркивает Н. В. Барышников, невозможно качественно освоить иностранный язык в сжатые сроки – необходима поэтапность и полнота усвоения материала на каждом этапе [Барышников, 2004а]. Согласно данному принципу, переход к следующей порции учебного материала допускается только после основательного усвоения предыдущей. Практическим воплощением принципа обстоятельности может, например, быть модульная организация курса с регулярными мини-экзаменами/рефлексиями по каждому блоку и постоянным возвратом к пройденному для его закрепления. Такой подход предотвращает накопление пробелов при одновременном изучении нескольких языков и обеспечивает прочность многоязычных умений.

Принцип эффекта простоты обучения. Данный принцип носит скорее психолого-дидактический характер и гласит: процесс обучения нескольким языкам не должен восприниматься обучающимся как непосильный или чрезмерно сложный. Напротив, важно сформировать у обучающихся чувство относительной легкости, управляемости своего учебного процесса. Речь идет не об упрощении содержания, а о грамотном дозировании нагрузки и создании ситуации успеха. Исследователь Д. А. Листвин вводит понятие «эффект

простоты», то есть выполнять задания по языку должно быть легко и интересно. Для достижения этого эффекта предлагается тщательно отбирать и разрабатывать упражнения: ограничивать разом вводимое количество новых слов и грамматических структур, давать понятные пошаговые задания, избегать избыточной одновременной работы над слишком разнородными языковыми единицами. В результате каждый обучающийся, независимо от уровня способностей, ощущает возможность освоить материал без перегрузки, что поддерживает мотивацию. Принцип простоты особенно важен в группах смешанного уровня и у взрослых учащихся, склонных критически оценивать свои успехи; он позволяет снизить тревожность и сделать обучение многоязычию психологически комфортным [Халяпина, Шостак, 2019].

Принцип минимизации интерференции. Осваивая несколько языков, обучающиеся неизбежно сталкиваются с влиянием одного языка на другой – как позитивным (трансфер знаний), так и негативным (интерференция, путаница). В связи с этим Д. А. Листвин разработал методику *малоинтерференционной динамической стереотипизации*, в основе которой лежит набор приемов, используемых полиглотами: вычленение в языке наиболее важных и трудных элементов, движение от простого к сложному, доведение этих приемов до автоматизма на каждом этапе, постоянное повторение и максимальное исключение помех и путаницы при подаче материала. Практически это выражается в том, как организован учебный план. Например, если в английском языке изучаются причастия на *-ing* и *-ed*, то их не дают одновременно, чтобы обучающийся не путался. В испанском курсе целесообразно разнести во времени глаголы *ser* и *estar*, отвечающие за сходные функции, или сначала отработать одно грамматическое время, а потом вводить близкое по значению и т. д. Аналогично при параллельном обучении двум языкам рекомендуют не смешивать их в рамках одного занятия, по крайней мере до тех пор, пока ни в одном из них не сформированы достаточно устойчивые умения. Придерживаясь принципа минимальной интерференции, преподаватель тем самым выстраивает обучение так, чтобы языки не мешали друг другу, а, напротив, подкрепляли

развитие смежных компетенций. При этом важно использовать и положительный трансфер: плюрилингвальный подход поощряет осознание типологических сходств и различий между изучаемыми языками, что может облегчить усвоение. Известно, например, что в рамках одной языковой семьи (индоевропейской) многие слова имеют общие корни, а грамматические принципы похожи – это позволяет учить второй язык по аналогии с первым, экономя время и усилия. Таким образом, грамотное чередование языков и разведение сходных тем, наряду с акцентом на межъязыковые аналогии, обеспечивает оптимальный баланс между переносом знаний и предотвращением интерференции.

Принцип коммуникативной направленности (активного говорения). Как и любой современный подход в преподавании языков, плюрилингвальный делает упор на формирование разноязычной коммуникативной компетенции. Особенность в том, что коммуникация рассматривается шире рамок одного языка – обучающийся должен уметь задействовать всю свою языковую палитру для решения коммуникативной задачи. В педагогических практиках это выливается в использование приемов мультилингвального подхода: например, обсуждение темы с переключением с одного языка на другой, переводческие упражнения, сравнение выражений в разных языках, проекты, требующие применения нескольких языков.

Международные исследования подчеркивают, что плюрилингвальные стратегии обогащают когнитивные способности учащихся, развивают гибкость мышления и метакогнитивные способности. Кроме того, такая методика несет в себе аспект *социальной справедливости*: она дает голос разным языкам и культурам в учебном классе, признает ценность языкового опыта каждого обучающегося и тем самым делает обучение более инклюзивным. На практическом уровне принцип коммуникативности реализуется через значительное увеличение доли устной практики на уроке. Согласно Д. А. Листвину, до 90 % времени занятия учащиеся должны активно говорить на изучаемом языке. Для этого даже грамматические упражнения переводятся в

устный формат (короткие реплики, диалоги по образцу вместо письменных заданий). Затем обучающиеся переходят к менее регламентированным парным заданиям, где нужно обмениваться информацией с ограниченным набором фраз (так называемые упражнения второго уровня), а далее – к полностью свободному общению на тему (упражнения третьего уровня: дискуссии, ролевые игры и пр.). Такая поэтапная организация разговорной практики на каждом языке, а в перспективе и между языками, позволяет обучающимся уверенно использовать новые языковые элементы в речи.

Выделенные принципы в совокупности создают методологический каркас плюрилингвального подхода. Их реализация, как показывают исследования, положительно сказывается на качестве многоязычной подготовки: улучшается усвоение материала вследствие интеграции знаний, повышается мотивация благодаря ощущению успеха, развивается межкультурная чувствительность и умение учиться самостоятельно. Однако одних принципов недостаточно – важно понимать, как их претворить в жизнь в конкретной образовательной среде.

Резюме по первой главе

С появлением каждой новой парадигмы старые термины переосмысливаются и интерпретируются по-новому. В ходе анализа отечественной и зарубежной литературы авторам удалось установить, что в существующей сегодня многоязычной парадигме мультилингвизм понимается как индивидуальное многоязычие или как употребление нескольких языков в определенной иноязычной ситуации [Пономарева, 2015]; полилингвизм – как национальное многоязычие, то есть внутригосударственное этническое многоязычие в многонациональных странах (например, в Российской Федерации), где помимо основного государственного языка, существуют языки народов (в России их более 100), и язык общения выбирается в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией [Рогозин, 2006]; плюрилингвизм определяется многоязычием в стране, когда граждане владеют более чем одним

языком [Халяпина, Шостак, 2019] и развивают свой лингвистический репертуар в зависимости от социальных, профессиональных и пр. потребностей [Прохорова, Чечеткина, 2024]; транслингвизм – плавный переход от одного языка к другому, от одной лингвокультуры к другой, наличие между этими системами точек соприкосновения и взаимовлияния, но не слияния [Прошина, 2017].

Востребованность специалистов различного профиля, владеющих русским и несколькими иностранными языками, а также разноязычными цифровыми технологиями обусловлена изменением векторов международной деятельности многих российских учреждений, предприятий, компаний, расширением контактов в производственных и непроизводственных сферах народного хозяйства. В ситуации геополитической нестабильности подготовка квалифицированных кадров – педагогов, медиков, инженеров, а также других специалистов со знанием русского и иностранных языков приобретает особую стратегическую значимость. Современные многоязычные кадры, являясь специалистами новой формации, выступают в качестве субъектов: *полилингвальной деятельности* (знающих свой родной язык, национальную культуру); *мультилингвальной* (знающих и применяющих несколько иностранных языков, чаще всего индоевропейской группы); *интерлингвальной* (гармонично сочетающих родной и иностранные языки в их взаимодействии); *транслингвальной* (технично переключающихся с одного языкового кода на другой); *плюрилингвальной деятельности* (расширяющих собственный языковой репертуар изучением новых языков).

Глава II. Частные вопросы обучения нескольким иностранным языкам в современной плюрилингвальной парадигме

2.1. Особенности обучения будущих учителей иностранных языков новой формации

За последние пятьдесят лет учитель иностранного языка эволюционировал от учителя-билингва (в совершенстве владеющего чаще всего одним иностранным языком и преподающего этот язык) до учителя многоязычия, или мультилингва (владеющего несколькими иностранными языками и преподающего два и более иностранных языка), а затем до учителя-плюрилингва (владеющего несколькими иностранными языками и разноязычными технологиями искусственного интеллекта, продолжающего расширять свой языковой репертуар и маневрировать в нем; преподающего языки с опорой на весь лингвистический опыт обучающихся).

Можно также с уверенностью говорить и о том, что сегодня явственно определяется учитель-полилингв (преподающий русский язык и язык(-и) малых народов РФ), а также учитель-транслингв (педагог, осуществляющий свою разноязычную педагогическую деятельность в исторических регионах РФ, работающий с обучающимися, для которых русский язык ранее мог не быть рабочим языком и языком обучения; транслирующий правильные ценностные ориентиры обучающимся, утратившим или не сформировавшим свою национальную идентичность).

Все вышеперечисленные представители многоязычной педагогической интеллигенции (учителя, преподаватели) востребованы на разных ступенях современного российского образования. И все же многие исследователи задаются вопросом: какими компетенциями должен обладать современный учитель/преподаватель нескольких иностранных языков? Каков должен быть его лингвистический репертуар? Как организовать подготовку данного контингента таким образом, чтобы можно было не ограничивать обучающихся лишь

предлагаемыми для изучения в вузе иностранными языками (чаще всего языками индоевропейской группы), а совершенствовать в том числе те языки, которыми они уже владеют на определенном уровне, когда поступают в российские вузы, и которые могли бы задействовать в логике свой будущей педагогической деятельности, осуществляемой в школе, колледже, вузе.

Уточним, что, согласно «Новому словарю методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)» *учитель* – это «педагогическая профессия и должность в системе образования» [Азимов, Щукин, с. 337]; *педагог* – (от греч. paidagōgos – воспитатель) – это, во-первых, «лицо, ведущее практическую работу по воспитанию, образованию и обучению, имеющее специальную подготовку в этой области». Во-вторых, это «ученый, разрабатывающий теоретические проблемы педагогики» [Азимов, Щукин, с. 187]; *преподаватель* – это «работник средней и высшей школы, ведущий какой-л. учебный предмет; штатная должность в вузах и средних специальных учебных заведениях (в общеобразовательной школе – учитель)» [Азимов, Щукин, 2009, с. 211].

Согласно «Толковому словарю русского языка» Д. Н. Ушакова, *учитель* – 1) «лицо, занимающееся преподаванием какого-н. предмета в низшей и средней школе, **преподаватель**, школьный работник» [Толковый словарь … , т. 4, с. 1040]; *педагог* – «(греч. paidagogos, букв. ведущий мальчика); 2) человек, профессионально занимающийся преподавательской и воспитательной работой…» [Толковый словарь … , т. 3, с. 76]; *преподаватель* – 1) «человек, профессионально занимающийся преподаванием чего-н., преимущ. в учебных заведениях (**учитель**, профессор и т. п.)»; 2) «человек, преподающий в высших учебных заведениях предметы, не требующие специальной ученой квалификации и не имеющий ученого звания» [Толковый словарь … , т. 3, с. 745–746].

Важно отметить, что российские вузы осуществляют лингвистическую подготовку всех категорий педагогов многоязычия.

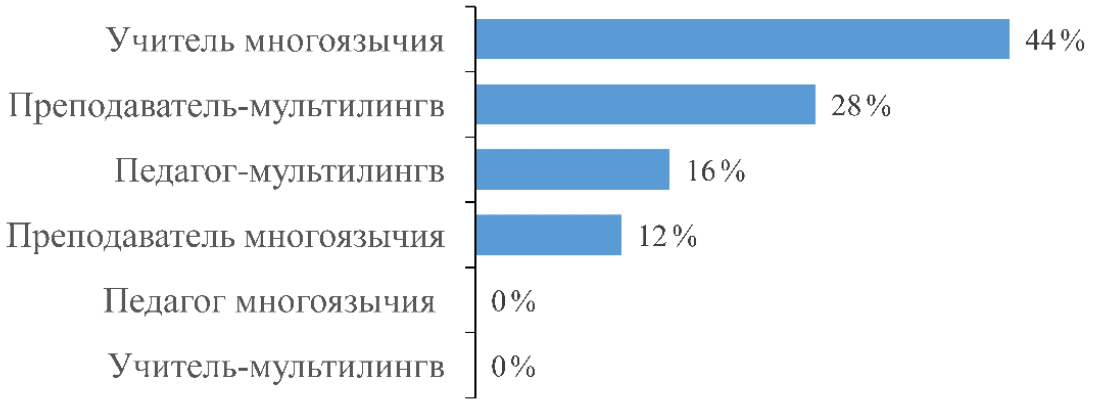
Проводя анализ литературы отечественных исследователей, занимающихся вопросами преподавания нескольких иностранных языков и многоязычия в российском образовательном пространстве А. И. Чечеткина, приводит любопытную таблицу терминов, которые используют разные исследователи для определения категорий педагогов многоязычия (табл. 1).

Таблица 1

Анализ работ отечественных исследователей [Чечеткина, 2024]

Термин	Авторы, использующие данный термин
Учитель-мультилингв	В. К. Безукладников, А. А. Прохорова (2021)
Педагог-мультилингв	О. К. Бакловская, П. Ю. Петрусевич, А. А. Шуклина (2014); Н. В. Константинова (2006)
Преподаватель-мультилингв	А. А. Прохорова (2015–2023); А. И. Чечеткина (2021–2024); В. К. Безукладников (2021); П. А. Егорова, С. Н. Сорокоумова (2021), О. В. Сергеева, И. А. Ямкина (2023)
Учитель многоязычия	Н. В. Барышников (2017); Л. М. Малых (2019); А. В. Вартанов (2018); Т. С. Кириллова, Т. С. Шмелева (2021); О. В. Тойкина, В. А. Россихин (2022); А. А. Дятлова (2019); Т. И. Зеленина (2023); Г. С. Попова, С. Г. Васильева (2020); Е. В. Шостак (2018)
Преподаватель многоязычия	Т. И. Зеленина, О. В. Тойкина (2023), А. В. Вартанов (2021)

Если представить полученные исследователем данные из табл. 1 в виде диаграммы (рисунок), то можно наглядно увидеть частотность использования тех или иных терминов в отечественной научно-методической литературе.



Частотность использования анализируемых терминов (%) в отечественной научно-методической литературе

Также представляется важным указать на тот факт, что в некоторых исследованиях, например О. В. Тойкиной, Т. И. Зелениной и В. А. Россихина, слова «учитель» и «преподаватель» воспринимаются как синонимы, в отличие от работ А. В. Вартанова, А. А. Прохоровой, О. В. Сергеевой и И. А. Ямкиной, в которых «преподаватель» используется в контексте именно высшего образования.

В логике проведенного А. И. Чечеткиной [Чечеткина, 2024] исследования были предложены следующие интерпретации терминов/понятий «учитель», «педагог» и «преподаватель», осуществляющих свою профессиональную деятельность в плюрилингвальной парадигме:

учитель-плюрилингв – это педагогическая профессия, многоязычная личность (знающая три и более языков, включая родной, и продолжающая расширять свой лингвистический репертуар), которая в ходе профессиональной подготовки овладела плюрилингвальной, межкультурной, социокультурной и цифровой компетенциями и способна развивать данные компетенции у учащихся школы при осуществлении плюрилингвального обучения;

педагог-плюрилингв – это лицо, имеющее специальную подготовку, обладающее плюрилингвальной и межкультурной компетенциями и занимающееся педагогической и воспитательной деятельностью;

преподаватель-плюрилингв – 1) педагогическая профессия; многоязычная личность (знающая три языка и более, включая родной, и продолжающая расширять свой лингвистический репертуар), которая в ходе профессиональной подготовки овладела плюрилингвальной, межкультурной, социокультурной и цифровой компетенциями и способна развивать данные компетенции у учащихся средних и высших учебных заведений при осуществлении плюрилингвального обучения; 2) специалист, осуществляющий подготовку будущих учителей-плюрилингвов в системе СПО и вузе.

Опираясь на термин «учитель многоязычия», который ввел Н. В. Барышников и трактовал как личность, сформированную в процессе освоения как минимум четырех иностранных языков, обладающую в результате профессиональной подготовки комплексом лингводидактических характеристик, включающим развитую многоязычную коммуникативную и межкультурную компетенцию, умением методически обоснованно осуществлять взаимосвязанное обучение нескольким языкам, а также устойчивой многоязычной социокультурной ориентированностью [Барышников, Вартанов, 2018].

А. И. Чечеткина предполагает, что термины «учитель-плюрилингв» и «учитель многоязычия» могут быть использованы в научной и методической литературе как синонимы, однако языковой репертуар такого специалиста может начинаться с трех языков, включая родной. Примечательно, что, по мнению автора, «преподаватель-плюрилингв» или «преподаватель многоязычия» могут считаться синонимами, однако они не синонимичны терминам «учитель многоязычия» или «учитель-плюрилингв». «Педагог-плюрилингв» и «педагог многоязычия» могут считаться синонимами и являются обобщающими нейтральными терминами [Чечеткина, 2024].

В связи с трансформацией процесса обучения иностранным языкам усиливается потребность в учителях-плюрилингвах, владеющих актуальными компетенциями, способных к расширению лингвистического и культурного

репертуара в сложившихся условиях трансформации лингвообразовательных ценностей [Прохорова, 2024].

По мнению Е. В. Шостак, новый этап, названный «новой постнеклассической лингводидактикой», демонстрирует переосмысление существующих терминов с формантами «поли-», «мульти-» и «много-», которые трансформируются в «плюри-» [Шостак, 2021]. Соглашаясь с таким толкованием термина, А. И. Чечеткина определяет *плюрилингвальное обучение* как расширение языкового репертуара обучающихся с опорой на имеющийся у них лингвистический, культурный, социальный и другой опыт в условиях искусственной языковой среды [Чечеткина, 2024]. Кроме того, в ходе своего исследования автор доказывает, что будущий учитель-плюрилингв должен обладать тремя основными характеристиками: владеть профессиональными компетенциями учителя иностранных языков, плюрилингвальной (коммуникативной) компетенцией (расширяющей и трансформирующей лингвистический репертуар) и цифровой (позволяющей использовать цифровые ресурсы и сервисы в деле преподавания самых разных языков) компетенцией. Умение адаптироваться к новым реалиям, осваивать новые навыки и стремиться к получению новых знаний в быстроменяющемся разноязычном мировом сообществе также обязательно для указанного специалиста. Именно такой педагог, по мнению А. И. Чечеткиной, будет способен обучать языкам новое поколение учащихся.

В условиях плюрилингвальной парадигмы возрастают требования к личностным качествам педагога, преподающего несколько иностранных языков, среди которых наиболее важными, согласно утверждению А. А. Прохоровой, определяются следующие:

– умение совершенствоваться, дигитализироваться;

– умение адаптироваться к новым цифровым форматам, инструментам и сервисам;

– умение осуществлять отбор полезных лингвистических и безопасных цифровых инструментов и сервисов;

– умение выстраивать эффективную разноязычную коммуникацию, в том числе цифровую;

– умение творчески мыслить, распознавать собственные, а главное чужие эмоции и чувства;

– широкий кругозор;

– лингвокультурная эрудиция;

– гибкое системное многоязычное мышление;

– сформированная национальная идентичность и др. [Прохорова, 2025].

Одним из существенных признаков современного образования в целом и высшей школы в частности является цифровизация, подразумевающая активное использование участниками образовательного процесса новых разноязычных цифровых технологий и информационных компьютерных ресурсов. Как известно, в руках учителей школ и преподавателей вузов находится большое количество многоязычных информационно-коммуникационных технологий, выступающих вспомогательными инструментами на учебных занятиях по иностранным языкам [Прохорова, Безукладников, Чечеткина, 2023]. Педагог-лингвист и педагог-филолог цифровой эпохи – это качественно новый специалист, который должен уметь грамотно сочетать педагогические технологии обучения языкам с разноязычными информационно-коммуникационными технологиями. Вопрос о том, как осуществлять качественную подготовку таких кадров, остается открытым.

Профессор Н. В. Барышников полагает, что одной из основных задач современной профессиональной подготовки преподавателя многоязычия является формирование методологической компетенции [Барышников, Вартанов, 2018]. Важно осознавать эту проблему, трудности, связанные с переходом от изолированного изучения двух/трех иностранных языков к многоязычию, и предвидеть активные педагогические действия, снижающие риск формирования методологической компетенции в изучении отдельного иностранного языка. Таким образом, по мнению исследователя, будущий педагог-мультилингв должен уметь формировать у обучающихся не ряд

изолированных друг от друга иноязычных коммуникативных компетенций, а многоязычную коммуникативную компетенцию; актуализировать множественное языковое воздействие на лингвистическое сознание обучающихся; находить общие явления в преподаваемых языках.

Поставленная главой Российской Федерации В. В. Путиным решающая цель – обеспечить в скором времени прорыв в гуманитарных науках – не может быть реализована в условиях языковой изоляции. Именно поэтому для достижения ряда поставленных перед отечественным образованием задач необходимы соответствующие специалисты – преподаватели нового типа (URL: https://tass.ru/obschestvo/1543539), не просто обладающие многоязычной коммуникативной компетенцией, а способные формировать ее у изучающих несколько иностранных языков студентов как гуманитарных, так и технических профилей.

Цифровизация образования диктует новые требования к реализации учебных занятий по иностранному языку в учебных заведениях средней и высшей школы, в том числе тех, где в практику преподавания введен второй и даже третий иностранный язык. Исходя из этого, стóит говорить уже не о цифровой лингводидактике, а о цифровой мультилингводидактике, поскольку именно эта область знания изучает теорию и практику интеграции разноязычных электронных цифровых ресурсов и технологий в обучение нескольких иностранных языков.

В связи с введением Федерального государственного стандарта высшего образования по направлению «Педагогическое образование», с внедрением портфолио как инструмента оценивания профессионального роста, а также в связи с модернизацией процесса обучения иностранным языкам усиливается потребность в преподавателях многоязычия, владеющих актуальными компетенциями, способных к самореализации, самообразованию и самосовершенствованию [Безукладников, Новоселов, Крузе, 2017].

Примечательно, что в настоящее время во многих вузах активно «простраивается» особая многоязычная академическая среда, содержащая

разнообразный мультилингвальный контент (разноязычные научные мероприятия; мультилингвальные информационно-коммуникационные средства взаимодействия; потоковое мультилингвальное вещание); а также последовательно внедряются мультилингвальные блоки в учебные планы, разрабатываются учебно-методические комплексы, содержащие мультилингвальные электронные и бумажные учебные материалы; осуществляется контроль и оценка степени сформированности мультилингвальной коммуникативной компетенции обучающихся; активно применяются мультилингвальные онлайн-платформы; используются разнообразные многоязычные электронные пособия и словари. Кроме того, применение мультилингвального подхода анализируется в контексте инклюзивного образования в высшей школе, где оно сопряжено с регулярным и целенаправленным использованием разнообразных цифровых ресурсов на различных языках [Егорова, Прохорова, Сорокоумова, 2021].

По мнению ряда исследователей (В. К. Безукладников, А. А. Прохорова, А. И. Чечеткина), будущие преподаватели многоязычия – это специалисты, обладающие двумя контрастными, но значимыми для будущей педагогической деятельности компетенциями – многоязычной и цифровой. Подготовка данных специалистов в условиях российских вузов остается первостепенной задачей и целью образовательной системы второй четверти третьего тысячелетия [Прохорова, 2021 ; Прохорова, 2023].

Последний тезис представляется чрезвычайно актуальным в свете появления ряда исследований, посвященных разработке новых педагогических функций и прогнозированию педагогических профессий будущего. Самым известным проектом в этой области является «Атлас новых профессий 3.0» (под ред. Д. Варламовой, Д. Судакова) [Атлас новых профессий … , 2021], который создан в логике анализа перспективных отраслей и появления новых профессий в разрезе 15–20 лет. Его авторы считают, что перспективными компетенциями в образовании станут использование цифровых инструментов (обучение с применением ИТ, онлайн-курсы, интерактивные симуляторы и тренажеры,

игровые виртуальные миры и пр.); применение технологий, нацеленных на индивидуализацию и персонализацию учения, когда учебный процесс с использованием новых технологий легко адаптируется к запросам конкретного ученика и его личностным особенностям.

Все это приведет к тому, что в скором будущем дистанционные школы и университеты станут равноправной альтернативой традиционному очному образованию, а «электронные наставники» будут курировать учебный процесс и помогать студентам осваивать программу. Например, спрогнозированы такие новые профессии в сфере образования, как разработчик образовательных траекторий, тренер по майнд-фитнесу, экопроповедник, организатор проектного обучения, тьютор, игромастер, модератор, ментор стартапов, координатор образовательной онлайн-платформы и др.

В последней версии «Атласа новых профессий», изданной в 2021 году, большое внимание уделяется надпрофессиональным компетенциям (креативность, критическое мышление, коммуникация, мультиязычность и мультикультурность, умение работать с разноязычной информацией и ИТ), актуальным педагогическим технологиям и методикам (игровые, проблемно- и проектно-ориентированные технологии) и новым оценочным системам. Делается также акцент на появлении и сочетании разных форматов (реальных и виртуальных, очных и дистанционных, персональных и коллективных), создающих целые образовательные экосистемы и сообщества. Поэтому помимо поставщиков образования потребуются медиаторы, которые объединят различные ресурсы, выстроят образовательные траектории и дадут ученикам обратную связь, что повлечет за собой новые роли и компетенции в педагогической профессии.

Опрос студентов – будущих преподавателей показал [Безукладников, Прохорова, 2021], что 100 % обучающихся ежедневно используют мобильные устройства, из них более 80 % – для доступа в интернет и общения, более 70 % студентов – для развлечения и более 50 % используют различные цифровые устройства для самообразования и самосовершенствования. Кроме того, более

75 % опрошенных уверены, что мобильные устройства, дающие доступ к мировой сети Интернет и вмещающие в себя различные мобильные приложения, служат стимулом к изучению иностранных языков. В связи с этим виртуальные конференции, форумы, виртуальные музеи, электронные российские и зарубежные библиотеки, электронные книги, газеты, журналы, энциклопедии, словари, самоучители, лингвистические игры, сетевые сообщества, доступные каждому участнику учебного процесса, по мнению респондентов, помогают в обучении и способствуют формированию и развитию важных для будущей деятельности компетенций. Цифровые технологии и появившиеся благодаря им новые формы лингвистического обучения существенно активизируют мультилингвальную деятельность студентов, делая ее своевременной (происходящей в удобное для обучающегося время), достаточной (с точки зрения объема изучаемого материала) и персонализированной (ориентированной на индивидуальные интересы и потребности).

Таким образом, интеграция многоязычного обучения в содержание иноязычной подготовки будущих учителей не только потенциально допустима и оправдана новыми требованиями к педагогическим кадрам на трансформирующемся рынке труда, но и закономерна с точки зрения динамичного процесса интернационализации, технологизации и цифровизации мирового сообщества.

Доктор педагогических наук, профессор С. В. Титова отмечает, что в настоящее время методика обучения иностранным языкам реализуется в контексте деятельностно-коммуникативного этапа цифровизации процесса обучения иностранным языкам, который пришел на смену социально-коммуникативному в 2015 году и формируется по настоящее время [Титова, 2022]. Основными различиями являются дидактические возможности, на данный момент включающие практически неограниченный инструментарий, существенно повлиявшие не только на формы реализации учебной интеракции, но и на способы подачи учебного материала, а также на роли ученика и учителя в образовательном процессе, где учащийся становится полноправным субъектом

учебной деятельности, выбирающим траекторию развития собственных знаний, а преподаватель при этом – фасилитатор и консультант, оказывающий поддержку на этом пути.

Стационарные компьютеры середины XX века уже не имеют ничего общего с современными гаджетами, обеспечивающими доступ к смарт-технологиям, технологиям искусственного интеллекта и метавселенным. Цифровизация неумолимо приближает человечество к новому этапу, где искусственный интеллект может стать третьим субъектом образовательной деятельности наряду с педагогом и учеником, поставив перед методическим миром такие вызовы, о которых на данный момент мы можем лишь догадываться. Как быстро это произойдет и что будет необходимо предпринять – неизвестно, но очевидно одно: система образования и преподаватели должны быть открыты к изменениям, адаптироваться, предвосхищать возможные варианты развития текущей ситуации, знать риски и умело пользоваться преимуществами.

Мгновенный доступ к различным образовательным ресурсам, учебным материалам на множестве иностранных языков, возможность выполнять разного рода задания на образовательных платформах и общаться с носителями языка из любого уголка мира напрямую соотносятся с идеей обучения через всю жизнь, стимулируя индивида к самореализации, развивая при этом *когнитивную* (поиск и анализ информации, умение выделять главное в прочитанном и т. д.), *мультилингвальную* (потребление учебной информации на разных языках), *цифровую* (умение работать с информационно-коммуникационными технологиями), *познавательную* (стремление открывать новое знание) и *межкультурную* (возможность коммуникации с представителями разных культур) компетенции, описанные в Рекомендации Комиссии ЕС по ключевым компетенциям непрерывного образования.

На современном этапе информационно-коммуникационные технологии перестают выполнять лишь вспомогательную функцию, превращаясь в альтернативные, а порой и единственно возможные средства организации образовательного процесса. В этом контексте особое внимание уделяется

осмыслению лингводидактического и педагогического потенциала технологий искусственного интеллекта (далее – ИИ) в обучении иностранным языкам [Сысоев, 2023].

Действительно, технологии ИИ все глубже проникают в различные сферы жизнедеятельности человека, в том числе сферу образования, которая считается крайне консервативной и не подверженной быстрому влиянию новых идей. Однако большое количество научных работ по использованию ИИ на занятиях по иностранному языку в вузе 2019–2023 годов (А. П. Авраменко, Е. Ю. Есионова, Т. Е. Исаева, Е. Ю. Костюкевич, Д. О. Сорокин, П. В. Сысоев, Е. М. Филатов и др.) свидетельствует о попытке отечественных методистов найти баланс между традиционными методиками обучения иностранным языкам и включением передовых технологий в образовательный процесс.

Искусственный интеллект, по мнению П. В. Сысоева, представляет собой «ряд современных технологий, позволяющих компьютерам на основе сбора и анализа больших объемов данных и алгоритмов выстраивания паттернов речевого поведения разрабатывать и реализовывать методики обучения языку по индивидуальной траектории, имитировать иноязычную речемыслительную деятельность человека для решения коммуникативных задач, осуществлять автоматизированный контроль иноязычных умений и навыков обучающихся, предоставлять им обратную связь и осуществлять аналитическую работу» [Сысоев, 2023]. Здесь следует обратить внимание на многофункциональность применения технологий ИИ в образовательном процессе: они служат акселераторами деятельности как педагога, так и учащегося. В связи с этим можно выделить три направления их использования: педагогическое, студенческое и образовательное [Чечеткина, 2024].

Педагогическая ориентация предусматривает внедрение технологий искусственного интеллекта с целью подготовки учебных занятий на нескольких языках, а также для содействия преподавателю в создании методических разработок. При этом аналитическая и контролирующая функции педагога также

могут осуществляться с опорой на технологии ИИ, помогающие сэкономить время и дать быстрый фидбэк.

Студенческое направление предполагает, что ИИ преимущественно служит фасилитатором в процессе овладения иностранными языками, помогая учащемуся «простроить» индивидуальную образовательную траекторию, отвечающую сугубо индивидуальным нуждам изучающего иностранные языки. Кроме того, получение обратной связи может осуществляться как под контролем преподавателя в рамках, например, аудиторных занятий, так и при самостоятельном изучении иностранных языков.

Деятельность как педагога, так и учащегося «простраивается» на основе *образовательного направления*, в который включены различные образовательные платформы, обучающие тренажеры, системы, обеспечивающие мониторинг образовательной деятельности субъектов обучения.

Использование искусственного интеллекта в преподавании иностранных языков исследуется А. П. Авраменко, подчеркивающей, что ИИ способствует выстраиванию индивидуальной образовательной траектории учащихся во всех трех компонентах непрерывного образования, которые она объясняет следующим образом [Авраменко, 2022]:

– формальное образование относится к системе учебных заведений, в которых образовательные программы взаимосвязаны: вертикаль школа – вуз (массовое образование);

– неформальное образование отличается от формального отсутствием необходимости аттестации, предоставляет возможность учащимся преследовать не только профессиональные цели, но и общекультурные: программы переподготовки, курсы повышения квалификации и т. д. (дополнительное образование);

– информальное образование не имеет строгого регламента учебной деятельности и преимущественно реализуется самостоятельно (элитное образование).

Плюрилингвальной коммуникативной компетенцией можно овладевать одновременно как в системе формального образования, так и на стыке формального и информального образования, при котором цифровые ресурсы в целом и технологии ИИ в частности благотворно влияют на мотивацию к расширению языкового репертуара индивида.

Исходя из вышесказанного, можно заключить, что если ранее цель лингвистического образования заключалась в том, чтобы показать многообразие языков и культур, познакомить с ними будущего педагога, научить уважительно относиться к собственному языку и культуре, а также к языкам представителям других культур, то сейчас цель сместилась в сторону установления диалога культур. В рамках новой цифровой плюрилингвальной парадигмы цель образовательного процесса не только познакомить будущего педагога со всем культурным и языковым разнообразием (при использовании всего многообразия разноязычных ресурсов, в том числе цифровых), но и включить обучающегося во все это многообразие, мотивировать его на межкультурный диалог и взаимодействие с представителями иносоциумов.

2.2. Специфика обучения иностранным языкам студентов – будущих инженеров

В начале третьего тысячелетия наблюдается трансформация представителей не только педагогической интеллигенции, но и технической. За 50 лет последние прошли путь от инженеров со знанием одного иностранного языка (чаще всего английского) до инженеров-мультилингвов со знанием двух-трех иностранных языков (чаще всего индоевропейской группы: английский, немецкий, французский и др.) вслед за родным. Действительно, в системе современного технического образования реализуются различные варианты обучения основному, второму и третьему иностранным языкам, однако если осуществляется преподавание нескольких языков, то оно чаще всего представляет собой модель последовательного (изолированного) обучения.

В своей работе А. А. Прохорова [Прохорова, 2020] утверждает, что «мультилингвизм обучающихся в техническом вузе» – это особый тип мультилингвизма, который представляет собой процесс и результат сознательного овладения будущими инженерно-техническими работниками (обучающимися, индивидуумами) двумя (трилингвизм), тремя (тетралингвизм) и более иностранными языками (вслед за родным) в образовательной среде технического вуза.

В качестве аргумента в поддержку данной трактовки приводятся статистические данные [Тихомирова, Прохорова, 2018], согласно которым в отечественных инженерно-технических университетах к изучению (помимо родного языка) чаще всего предлагается не один, а два иностранных языка (например, английский и французский, английский и немецкий), что способствует формированию студенческого трилингвизма. Реже предлагаются три иностранных языка (например, английский, немецкий, французский), что благоприятствует формированию тетралингвизма, а в единичных отечественных вузах-гигантах к изучению предлагаются четыре и более иностранных языка.

В связи с этим авторам видится правомерным рассматривать термины «монолингвизм» и «билингвизм» как не входящие в понятие «мультилингвизм», то есть, согласно классификации Н. В. Барышникова, относить их к самостоятельным полноценным концептам. Вместе с тем представляется приемлемым рассматривать трилингвизм и тетралингвизм в качестве вариантов многоязычия и относить их к частным проявлениям учебного мультилингвизма, свойственного обучающимся в технических вузах.

Таким образом, триада монолингвизм (один язык) – билингвизм (два языка) – мультилингвизм (три языка и более) определяется в качестве основных этапов эволюции языковой личности будущих инженеров от «языкового инфантилизма» через «языковой промоушн» к «языковой перфекции» [Прохорова, Безукладников, 2021].

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования определяет компетентностный подход в качестве основного

в современной педагогической теории и практике. Его целевой доминантой является формирование профессиональной компетентности обучающихся всех профилей (Н. И. Алмазова, К. Э. Безукладников, И. А. Зимняя, Ю. Г. Татур, А. В. Хуторской, В. Д. Шадриков и др.), в том числе инженерно-технического. Данный подход активно разрабатывается ведущими отечественными и зарубежными учеными (В. И. Байденко, А. В. Баранников, К. Э. Безукладников, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Е. М. Муравьев, Дж. Равен, В. В. Сериков, В. А. Сластенин, П. В. Сысоев, Н. Ф. Талызина, Ю. Г. Татур, А. В. Хуторской, Н. В. Яковлева, W. Hutmacher, R. W. White и др.) и находит новую теоретическую и прикладную значимость в условиях технического вуза (М. Г. Евдокимова, Н. В. Евдокимова, Э. Г. Крылов, Р. П. Мильруд, О. А. Минеева и др.).

Проведенный анализ работ по проблеме компетентностного подхода и номенклатуры компетенций в контексте обучения иностранным языкам позволяет выделить две основные группы компетентностей: *профессиональные* (предметно-специфические компетентности, предметно-специализированные компетентности); *общекультурные* (универсальные, метапредметные, надпрофессиональные компетентности), которые также составляют ресурсный потенциал личности и «обеспечивают нормальную жизнедеятельность человека в социуме» [Зимняя, 2004].

В связи с этим разрабатываются такие компетенции, как профессиональная иноязычная (Г. А. Кручинина, Е. Б. Михайлова и др.), профессионально-ориентированная языковая (Н. В. Огородникова, Е. В. Штанько и др.), профессионально-коммуникативная (Р. А. Свиридон), межкультурная профессиональная коммуникативная (Е. С. Дикова), межкультурная (О. В. Василькова, Г. В. Елизарова, Е. П. Желтова, М. В. Плеханова, Л. В. Яроцкая и др.) и мультилингвальная коммуникативная (А. А. Прохорова). Последняя компетенция рассматривается как цель мультилингвального обучения студентов технического вуза, представляет собой определенный набор способностей и является одним из компонентов общей *профессиональной*

компетентности будущего инженера. Овладение указанной компетенцией осуществляется при условии формирования у студентов бинарного (внутреннего – социокультурного и внешнего – интеркультурного) опыта решения познавательных, коммуникативных и многих других проблем.

Социокультурный опыт предполагает генерацию устойчивой системы привычек, чувств, знаний, умений, приобретаемых обучающимися в родной социокультурной среде. Опыт интеркультурной деятельности связан с формированием системы взаимопонимания представителей разных языков и культур в процессе совместной кооперации. Этот опыт может нарабатываться в условиях искусственного мультилингвизма любого вуза, в том числе технического, при условии грамотного сочетания аудиторной (учебной), внеаудиторной (внеурочной) работы и самостоятельной деятельности обучающихся.

Мостом, соединяющим данные теоретические представления с методико-педагогической практикой в техническом вузе, по мнению А. А. Прохоровой [Прохорова, 2020], является *принцип моделирования мультилингвальных ситуаций будущей профессиональной деятельности*, который предполагает изучение и построение лингвистических моделей, используемых инженерами в условиях интернациональной рабочей среды.

Выделяемый принцип предусматривает выполнение заданий-симуляторов, имитирующих управление вербальными ситуациями будущей профессиональной деятельности (научной, технической, производственной). Такие «лингвистические тренажеры», аналогично механическим или компьютерным симуляторам, хорошо знакомым студентам технических специальностей, позволяют с высокой степенью реалистичности моделировать будущие профессиональные ситуации, связанные с установлением межкультурного диалога, направленного на достижение максимальной эффективности и конструктивного взаимодействия в совместной инженерно-технической деятельности [Прохорова, 2020].

Проигрывание возможных ситуаций разноязычного общения представителей инженерно-технической сферы позволяет обучить студентов не только адекватно реагировать на высказывания носителей иносоциумов, но и прогнозировать возможные рабочие конфликты, разногласия, споры, инциденты, а также выступать в роли медиатора культур и языков. Другими словами, видеть ситуацию шире, определять потенциальные сферы агрессии, а следовательно, вооружиться методами избегания столкновений и инициации контакта, аргументирующего убеждения, предупреждения и урегулирования споров, отстаивания справедливой позиции и поиска компромисса.

В процессе моделирования мультилингвальных ситуаций обучающийся занимает активную позицию гражданина, понимающего свои потребности и мотивы и стремящегося к их реализации при использовании иностранного языка как инструмента саморазвития, самоопределения, самоидентификации в обществе, повседневной жизни и будущей профессии. Кроме того, у обучающихся развиваются способности к проблемному осмыслению различных сторон своей будущей профессиональной деятельности, формируется готовность к работе в поликультурном многоязычном социуме. Данные характеристики являются качественными при формировании компетентной личности будущего инженера, обладающей не только набором знаний и умений, позитивным отношением к языкам и культурам, но и мультилингвальным поликультурным мировоззрением и мироощущением [Прохорова, 2020].

Именно личностная ориентированность обусловливает последующее укрепление компетентностного подхода, благодаря которому появляется возможность приобретения личностью общественно и профессионально значимых компетенций, в том числе и мультилингвальной, дающей пропуск в международную профессиональную деятельность во всех сферах ее реализации.

Применительно к мультилингвальному обучению студентов технического вуза ведущей деятельностью является коммуникативная деятельность, реализуемая в условиях разноязычного межкультурного общения. Формирование мультилингвальной личности данной категории обучающихся

связано с общепедагогическими и тактическими методическими установками, а также сочетанием разного вида деятельности: слухового восприятия исходного сообщения, его лингвокультурного анализа, порождения ответного высказывания на языке коммуниканта.

В связи с этим А. А. Прохорова выделяет *принцип синтеза технического и лингвистического интеллекта* как наиболее оптимальный при моделировании процесса мультилингвального обучения личности в условиях высшей технической школы, где *интеллектуальный компонент* содержит предметную, процессуально-репродуктивную и процессуально-творческую составляющие. В соответствии с данным принципом, процесс мультилингвального обучения необходимо строить с учетом интересов, склонностей, уровня языковой подготовки обучающихся и рассматривать обучающегося не как объект воздействия преподавателя, а как субъект учебного процесса. Следует оговориться, что понятие «интеллект» в рамках нашего исследования осмысляется с позиции существования разнообразных способов восприятия и обработки информации личностью в процессе познания, планирования, координирования и контролирования своих действий по достижению цели.

Любопытно, что американский психолог Г. Гарднер [Gardner, 1972] выделяет восемь базовых видов интеллекта, присущих личности человека: вербальный (лингвистический), логико-математический, визуально-пространственный, музыкальный (ритмический), телесно-кинетический, интерперсональный, интраперсональный и натуралистический. Ученый разделяет данные виды на три основные группы: 1) интеллект, включающий математику и логику; 2) свободный интеллект, включающий музыку и речь; 3) персональный интеллект, или психологическое восприятие себя и других.

Каждая личность в той или иной степени обладает всеми видами интеллекта, при этом один из них, как правило, становится доминирующим [Multilingualism, Discourse, and Ethnography, 2012]. Данное утверждение дает нам основание предполагать, что первый тип интеллекта характерен для представителей технических и естественно-научных направлений подготовки, в

то время как второй тип свойствен обучающимся гуманитарного профиля. Примечательно, что третий тип интеллекта является универсальным для всех категорий учащихся и формируется в процессе получения жизненного опыта.

В целом интеллект обучающегося XXI века можно разделить, согласно Э. П. Комаровой [Комарова, 2020], на академический (знание в обучении), социальный (интеллект социального взаимодействия, социальная чувствительность) и эмоциональный (способность к осмыслению и пониманию эмоций собеседника, ориентация на другого человека, диалог с ним). Развитие последнего особенно важно в условиях иноязычного обучения студентов технических направлений подготовки, поскольку эмоции помогают «энергетизировать» (термин К. Изард) память, мышление, восприятие, ощущение, воображение, действия. То есть это средства воздействия на тело и разум, помогающие мобилизовать физиологические, когнитивные, мотивационные, эмпирические подсистемы обучающихся.

Многолетний опыт работы в техническом вузе (Ивановском государственном энергетическом университете имени В. И. Ленина) показывает, что в силу непрофильности гуманитарных дисциплин и их изолированности от профориентированных студенты-«технари» (в отличие от студентов-«лириков») менее обеспечены лингвокультурной подготовкой и, вследствие этого, менее мотивированы к изучению новых иностранных языков и инокультур [Прохорова, Сергеева, Ямкина, 2022]. Руководство принципом синтеза технического и лингвистического интеллекта обеспечивает активизацию гуманитарной составляющей в образовательной системе технического вуза и позволяет устранить закрепившийся в российских технических вузах монопрофессионализм (термин Н. В. Громыко), который тормозит развитие не только современных наук и практик, но и трансгрессии личности.

Данный принцип неразрывно связан с определением исходных показателей лингвистической эрудиции и этического развития обучающихся, что обеспечивает дифференциацию и индивидуализацию мультилингвального обучения. Это открывает возможность каждому студенту как субъекту учебной

деятельности выстраивать индивидуальную траекторию к осознанию многоязычной картины мира и вырабатывать собственное отношение ко всему, что он познает и представляет, преподавателю дает почву для организации разнообразной мультилингвальной деятельности студентов с учетом индивидуального для каждого обучающегося уровня владения иноязычной коммуникативной компетенцией в первом, втором, третьем и других иностранных языках, а также стратегий овладения указанными компетенциями.

Поскольку «Иностранный язык» в техническом вузе – это образовательная дисциплина, то, кроме учебной цели, которая заключается в овладении иноязычной коммуникативной компетенцией, должна быть цель образовательная. Последняя направлена на передачу мирового опыта, накопленного предшествующими поколениями, и воспитание духовного человека, владеющего культурой международного поведения и межкультурного общения, позитивным мышлением и основами практической конструктивной деятельности в условиях интернациональной среды.

Отмечается, что моделирование процесса мультилингвального обучения реализуется в трех спектрах личностно-деятельностного подхода: 1) в спектре личностного самоопределения – учет собственных представлений личности о себе, о своей деятельности, о своем языке, культуре, поведении, способностях, возможностях и пр.; 2) в спектре интеллектуального и духовного познания – рассмотрение иных (иногда чуждых) для обучающихся мнений, взглядов, поступков, культурных ценностей, языковых особенностей и выработка объективного отношения к ним и личностям из иносоциума; 3) в спектре осознания себя в мире, то есть своей роли и места (как личности, как гражданина своей страны, как носителя русской культуры и языка) в многоязычном социуме – развитие толерантности и поликультурности, признание лингвистического и культурного плюрализма, следование этическим нормам и правилам международного коммуникативного поведения. Последнее видится особенно важным в деле осознания личностью обучающегося собственного предназначения и определения индивидуальных путей (действий)

в проектировании жизненных и профессиональных задач, формирования положительных ценностных ориентаций [Прохорова, 2020].

Как указывалось выше, в современных моделях обучения иностранному языку принято учитывать не только интеллектуальные способности личности, но и активное личное участие обучающегося в поиске и переработке иноязычной информации. Структурирование собственных знаний и использование собственного лингвистического и учебного опыта, по мнению ряда исследователей (Н. И. Алмазова, Н. В. Барышников, А. Н. Шамов, А. В. Щепилова и др.), являются закономерными процессами когнитивной деятельности.

Действительно, каждому обучающемуся присущи индивидуальные, иногда своеобразные способы получения, переработки и генерации информации, в том числе иноязычной, которые он использует в силу возможностей своего интеллекта и особенностей индивидуального стиля познавательной деятельности (Е. С. Алешина, О. С. Дейнека, Д. В. Сочивко, М. А. Холодная и др.). В психологии деликатные инструменты, с помощью которых строится индивидуальная картина мира, называются когнитивными стилями. По мнению М. А. Холодной, когнитивные стили выступают в качестве посредника между когнитивным миром субъекта и миром реальности, обеспечивая, таким образом, «индивидуальность творческого ума» [Холодная, 2004].

В отечественной методике обучения языку идеи когнитивного подхода возникают первоначально в области обучения родному языку, а затем в сфере обучения иностранному, овладение которым предполагает более интенсивную когнитивную деятельность и интеллектуальную активность обучающегося. Вслед за А. Н. Шамовым [Шамов, 2005], рассматривая когнитивную деятельность как «единый процесс порождения мысли и речи», мы интерпретируем ее в контексте формирования мультилингвального мышления и продуцирования речевых высказываний на различных языках.

С недавнего времени (80–90-е годы XX века) данный подход, основоположниками которого являлись психолог Джордж Миллер, лингвист

Н. Хомский, ученые Ф. Джонсон-Лэрд, Ч. Филлмор, У. Чейф и др., получил широкое распространение в современных методико-педагогических, лингвометодических исследованиях и задал новый вектор развития теории и методики обучения иностранным языкам. Различные аспекты реализации когнитивного подхода в логике лингвистического обучения отражены в ряде актуальных диссертационных работ, монографий, научно-методических статей и научных докладов (Н. И. Алмазова, Н. В. Барышников, Г. В. Елизарова, О. А. Обдалова, Ю. А. Ситнов, А. Н. Шамов, С. Ф. Шатилов, Т. Д. Шевченко, А. В. Щепилова и др.).

С учетом того, что эффективность процесса мультилингвального обучения растет благодаря оптимизации когнитивной деятельности обучающихся при формировании иноязычных речевых механизмов, определение когнитивных трудностей, возникающих при наложении нескольких иноязычных систем, а также нахождение возможных путей их преодоления становится ведущим направлением настоящего исследования. Кроме того, когнитивный подход как методологическая основа модели многоязычного обучения опирается на необходимость учета различий в характере мышления представителей изучаемых инокультур и рассмотрение когнитивных аспектов иноязычных феноменов, на анализ лингвистических закономерностей, ментальных стратегий и дифференциацию признаков однотипных лингвистических явлений, на познание многомерности мультилингвального мышления и многое другое.

Мультилингвальное обучение предполагает стимулирование речемыслительной активности студентов, а мышление, как известно, имеет две основные функции: познавательную и коммуникативную. В процессе познавательной деятельности студенты решают умственные задачи и открывают новые знания, в то время как в ходе коммуникативной деятельности студенты осмысливают речевые задачи по опровержению, доказательству, выяснению, согласию и др.

Ведущую роль в образовании синтеза коммуникативного и когнитивного подходов играет *принцип коммуникативной направленности*, благодаря которому студент является не пассивным получателем знаний, а активным участником процесса познания и овладения новым иностранным языком. Данный принцип, согласно Г. В. Роговой [Рогова, 1991], определяет содержание иноязычного обучения, а также тематику, сферы общения, ситуации общения, возможные в заданных условиях. В исследовании А. А. Прохоровой принцип коммуникативной направленности осмысляется с позиции сознательного овладения вторым (ИЯ2), третьим (ИЯ3) и последующими иностранными языками на основе опыта изучения родного языка (исходного/РЯ) и первого (базового) иностранного языка (ИЯ1), то есть с учетом смежных языковых явлений, возникающих как следствие языкового контакта и влияющих на процесс и качество обучения.

Примечательно, что, по мнению ряда отечественных и зарубежных психологов, методистов и лингвистов, которые занимались вопросами языковых контактов (Н. В. Баграмова, М. А. Барсук, Н. В. Барышников, Г. Гринько, И. А. Жучкова, И. И. Китросская, Б. А. Лапидус, Р. Я. Панченко, И. Ю. Родионова, М. М. Фомин, C. Faerch, G. Kasper, E. Kellerman, S. Gass, T. Odlin, L. Selinker и др.), одним из эффективных путей овладения вторым, третьим и последующими языками является межъязыковой перенос.

В своих трудах Б. А. Лапидус указал, что условия изучения второго иностранного языка более благоприятны, чем условия изучения первого, и овладение им может быть обеспечено с меньшими усилиями и затратами времени. Этому помогают такие качества студентов, как хорошая звуковая чувствительность, более тонкое улавливание семантических различий между словами и т. п., а также выработанное студентами так называемое умение учиться, – все это является объектами переноса [Лапидус, 1980].

Позднее И. Ю. Родионова, рассматривая положительное и отрицательное влияние первого иностранного языка на освоение второго, доказала, что основная проблема обучения решается при организации управляемого

положительного переноса путем указания на соотносимые явления в двух изучаемых языках и создания соответствующей ориентировочной основы действий [Родионова, 1998].

В исследованиях, выполненных Р. Я. Барсук в условиях взаимодействия трех языков в национальной школе, экспериментально доказано, что решение задач трилингвального обучения связано с использованием всех преимуществ, заложенных в лингвистическом опыте учащихся. Тройной лингвистический анализ, проведенный ученым, доказал, что объектом сопоставления может быть любая единица обучения – от отдельного звука до модели предложения – для преодоления интерференции и реализации положительного переноса [Барсук, 1970].

Проблемой изучения межъязыкового переноса занимался М. М. Фомин и на основе лингво-сопоставительного анализа русского, английского и якутского языков разработал модель обучения третьему языку. Исследователь пришел к выводу, что владение несколькими языками обогащает интеллект, создавая качественно новое лингвистическое мышление [Фомин, 1987].

Наиболее глубокое осмысление проблемы межъязыкового переноса представлено в концептуальной работе Н. В. Барышникова, посвященной методике обучения второму иностранному языку в средней школе. Автор убедительно доказывает, что учебный опыт обучающихся оказывает положительное влияние на процесс обучения второму языку, поскольку позволяет быстро и осознанно овладеть терминами и понятиями, ускоряет процесс иноязычного обучения [Барышников, 2003].

Поддерживая идеи вышеупомянутых ученых, А. А. Прохорова полагает, что положительное влияние знания первого иностранного языка на освоение второго и последующих иностранных языков позволяет оптимизировать весь процесс мультилингвального обучения. Однако перенос возможен лишь в том случае, если в изучаемых иностранных языках выявлено сходство [Прохорова, 2020 ; Прохорова, 2021 ; Прохорова, Сергеева, Ямкина, 2023].

В связи с этим обучающийся выступает в роли языкового дизайнера, продумывает лингвистическую архитектуру иноязычного высказывания, осмысливает его содержание, определяет форму его представления и пути его реализации в логике моно-, би- и мультилингвального общения. Он осуществляет поиск наиболее простого, понятного и в то же время эффективного способа коммуникации, проектирует сценарии, подбирает подходящий канал для взаимодействия с представителями иносоциумов. Другими словами, мультилингвальный индивидуум осуществляет самостоятельную межъязыковую навигацию, творчески структурируя свои высказывания сообразно условиям общения и с учетом лингвокультурных особенностей, языковых возможностей, потребностей, запросов, предпочтений коммуникантов. Опираясь на вышеизложенные обстоятельства, А. А. Прохорова выделяет *принцип разноязычного дизайн-проектирования* в качестве актуального и необходимого при осуществлении речевой деятельности, ориентированной на решение задач по установлению взаимопонимания и продуктивной профессиональной кооперации [Прохорова, 2020].

Двигаясь далее в своих рассуждениях, автор отмечает, что овладение несколькими иностранными языками – это динамичный познавательный процесс, требующий активной ментальной деятельности и применения когнитивных стратегий, формирующих систему собственных лингвистических представлений обучающихся и способствующих развитию логического и абстрактного мышления, а также формированию индивидуального мультилингвального мышления.

Исходя из вышесказанного, А. А. Прохорова выделяет *принцип когнитивной направленности*, который ориентирован на усиление комплекса когнитивной составляющей потенциала личности, связанного со способностью анализировать и оценивать иноязычную аутентичную информацию, суждения и мнения других людей, корректность собственных вербальных и невербальных действий и др.

Данный принцип реализуется через рассмотрение концептов (общеязыковых и лингвокультурных) как наиболее глубоких базовых единиц, стоящих за побуждениями и мотивами участвующих в процессе иноязычного обучения студентов [Кубрякова и др, 2009]. Концепт, как принято считать, является элементом ментального мира человека, отражающим отдельный фрагмент этнокультурной реальности [Макшанцева, 2008], и характеризуется культурной маркированностью. Слово является языковым маркером концепта. Следовательно, имеющиеся языковые средства в своей совокупности дают общее представление о содержании концепта в сознании носителей определенного языка. «Погружение» слов в культурную оболочку позволяет рассмотреть их в когнитивном аспекте и способствует более глубокому пониманию культурных ценностей иноязычных представителей, специфики национально окрашенной картины мира того или иного лингвосоциума.

Несмотря на то что представления человека о мире внутри одной культуры уникальны, возможно находить черты сходства в концептуальных картинах мира, определяющих понятийный «каркас» носителей культуры различных этносов. Например, изучение метафорической составляющей иноязычных картин мира, по мнению американских лингвистов Дж. Лакоффа и М. Джонсона [Лакофф, Джонсон, 2004], способствует не только успешному развитию языковых навыков, но и формированию полноценной толерантной к особенностям инокультурных реалий мультилингвальной личности. Такой многоязычный индивидуум способен к анализу, синтезу, дифференциации, перераспределению, классификации, а также интерпретации полученных выводов, а значит, к «критическому мышлению» [Hannam, 2014] в контексте межкультурного общения.

Акцентуация внимания на социокультурных и национально специфических факторах коммуникации, а также «выход» студентов в реальный контекст многоязычного общения являются важными установками мультилингвального обучения и формирования мультилингвальной коммуникативной компетенции. Именно на достижение этих целей обучения

направлен *межкультурный подход*, призванный дополнить и усилить коммуникативную и профессиональную составляющие иноязычной речевой деятельности обучающихся в условиях усиления процессов глобализации мирового сообщества и интернационализации образовательной среды высшей школы.

Отметим, что одним из первых ученых, обратившихся к проблеме взаимоотношения языка и культуры, был Вильгельм фон Гумбольдт, связавший воедино мышление, язык и культуру. Он рассматривал язык как своеобразный «промежуточный мир», располагающийся между народом и объективной реальностью, который формирует восприятие действительности и определяет характер человеческой деятельности. Подход В. Гумбольдта можно расценивать как предвестие теории межкультурной коммуникации; его идеи получили развитие в современных представлениях о языке, культуре и взаимодействии между представителями различных лингвокультурных сообществ. В трудах современных исследователей (Н. И. Алмазова, Г. В. Елизарова, О. А. Обдалова, В. В. Сафонова, А. В. Фахрутдинова, И. И. Халеева, M. Byram) активно разрабатываются актуальные методики обучения иностранным языкам в рамках культурооориентированной парадигмы.

В настоящее время культурная составляющая отечественного образования диктует необходимость поиска новых психолого-педагогических и методических решений, направленных на формирование межкультурной компетенции и расширение существующих рамок иноязычного обучения. Поэтому идеи межкультурно ориентированного обучения иностранным языкам стали превалировать в высшей школе. Способность эффективно взаимодействовать с иноязычными коллегами справедливо считается важнейшим качеством личности будущего инженера международного класса и квалифицирует уровень его профессиональной компетентности.

Кроме того, задача повышения международной конкурентоспособности российских гуманитарных и технических университетов, стремление отечественных вузов занять значимое положение в международных

академических рейтингах обусловливают необходимость наращивания межвузовских интернациональных контактов как в образовательной, так и в научно-исследовательской деятельности, а также предполагают привлечение иностранных учащихся в качестве важного «экспортного потенциала» российской системы образования.

Учет лингвистических и культурологических различий при международном научно-техническом взаимодействии содействует правильному восприятию коммуникации в межкультурном контексте и верной интерпретации поведения представителей других стран. Следовательно, при формировании мультилингвальной коммуникативной компетенции расширяется содержание обучения, которое ориентировано на ознакомление со спецификой коммуникации в этнокультурном контексте, что вызывает необходимость придать процессу мультилингвального обучения в техническом вузе ярко выраженную *межкультурную направленность*.

Отметим, что термин «межкультурная коммуникация» имеет многочисленные трактовки, например: «адекватное взаимопонимание участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров); «общение людей, представляющих разные культуры» (С. Г. Тер-Минасова); «непосредственный (прямой) или опосредованный обмен информацией между представителями лингвокультур» (О. А. Леонтович). Последнее определение представляется наиболее полным и приемлемым в контексте настоящего исследования.

Исходя из этого, А. А. Прохорова выделяет еще один важный принцип – *принцип сопоставительного анализа лингвистических и культурных особенностей отечественных и зарубежных инженерно-технических кадров,* представляющий собой нахождение «общего» и «специфичного», «своего» и «чужого», а также «чужого в своем», и определяет его в качестве надлежащего при выявлении специфики меж- и кросс-культурной коммуникации и кооперации в ходе мультилингвального обучения студентов технических направлений и профилей [Прохорова, 2020].

Поясним, что представители инженерно-технической сферы образуют определенную «субкультуру». Данное понятие определяется в словарях как «система ценностей, установок, моделей поведения, жизненного стиля какой-либо социальной группы, представляющая собой самостоятельное целостное образование в рамках магистральной культуры» [Словарь терминов межкультурной коммуникации, 2013].

Воплощение принципа сопоставительного анализа лингвистических и культурных особенностей отечественных и зарубежных инженерно-технических кадров не ограничивается сравнительным изучением языковых и культурных особенностей, сопоставлением моделей поведения, этических норм и моральных установок представителей инженерных профессий России и других стран мира, а расширяется за счет ознакомления со спецификой отечественной и международной нормативно-правовой, технической (эксплуатационной) документацией, знание содержания которой является обязательным и необходимым для эффективного профессионального общения и продуктивного межкультурного взаимодействия на инженерных объектах российского и международного масштабов.

Реализация данного принципа должна осуществляться не только в рамках дисциплины «Иностранный язык» и смежных с ней дисциплин, но и на общеакадемическом уровне. Речь идет о вовлечении студентов в регулярный диалог с отечественными и зарубежными практиками (преподавателями, исследователями, работниками и т. п.) гуманитарной и инженерно-технической сферы, а также специалистами по межкультурной коммуникации, которые имели или имеют опыт работы и интернационального общения в рамках международных совместных проектов. Лекции, дискуссии, круглые столы, мини-конференции и другие мероприятия, организованные при участии представителей разных профессий и специальностей, способствуют расширению лингвокультурной и общепрофессиональной эрудиции слушателей. Передача реального опыта межкультурного общения с инженерно-техническим персоналом разных стран, живое общение со студенческой аудиторией и

возможность рассказать то, что обычно остается за кулисами производственного взаимодействия, являются важными составляющими процесса мультилингвального обучения студентов технического вуза.

Более того, воспитываемый в отечественных вузах «экспортный потенциал» (термин Д. А. Медведева) также может обеспечить практикой многоязычного общения русскоязычных обучающихся путем вовлечения контингента иноязычных студентов в межкультурный диалог, организованный в рамках внутривузовских, межвузовских, межрегиональных и международных событий, которые являются важными конструктами позитивного образовательного мульти- и плюрилингвального пространства.

Организация и проведение регулярных иноязычных мероприятий, таких как викторины, конкурсы, олимпиады, дискуссии, дебаты, конференции, форумы, культурно-просветительские беседы, встречи, организованные при участии носителей различных языков и культур, представителями которых являются среди прочих иностранные студенты университетов, способствуют установлению межкультурного диалога и сотрудничества.

Кроме того, применение информационно-коммуникационных средств межличностного взаимодействия, таких как чаты, веб-форумы, интернет-телефония, система мгновенного обмена текстовыми сообщениями; потоковое мультилингвальное вещание – университетская/студенческая телевизионная (фильмы, ролики, слайды, презентации) и радиовещательная связь (аудио-программы, книги, спектакли, концерты) – также являются неотъемлемыми составляющими процесса мультилингвального обучения [Прохорова, Безукладников, Лизунова, 2022].

В вышеописанном контексте находит воплощение *средовой подход* к организации образовательного процесса по изучению иностранных языков. По мнению ряда исследователей (Н. В. Барышников, Е. В. Боровская, Л. В. Волкова, Р. А. Кассина, О. Л. Кораблев, Ю. С. Мануйлов, Е. В. Орлов, Л. А. Циганова и др.), средовой подход представляет собой систему действий, обеспечивающих превращение среды в средство диагностики, проектирования и продуцирования

результата образования.

Данный подход является важным ресурсом управления организацией мультилингвального образовательного процесса и реализуется в логике *принципа построения искусственной мультилингвальной среды*, который базируется на применении комплекса взаимосвязанных педагогических действий, направленных на обеспечение максимальной реализации естественных потенциальных возможностей студентов, обучающихся иностранным языкам в условиях отечественных технических вузов.

Создание искусственной мультилингвальной среды не предполагает существенных перестроек в процессе обучения, однако предусматривает применение особых методико-педагогических и технических (аудиовизуальных) средств мультилингвального воздействия. Именно среда играет особую роль в деле воспитания мультилингвальной личности студента технического вуза, поскольку благоприятствует формированию у него межкультурной и мультилингвальной компетенций, представляющих собой тандем культурной полифонии и языкового плюрализма.

В табл. 2 представлены основные концепты, явившиеся результатом научной рефлексии в рамках обозначенных методологических подходов, генерируемые ведущей идеей концепции А. А. Прохоровой [Прохорова, 2020].

Таблица 2

Методическая концепция мультилингвального обучения студентов технического вуза

Подход	Принцип	Концепты
Системный	Системности	– Методика обучения иностранному языку в высшей школе как наука; – система мультилингвального обучения в условиях технического вуза; – система формирования мультилингвальной личности

Междисциплинар-ный	Научной междисциплинарности	– Консенсус общественных, гуманитарных, естественных и технических наук; – парадигматическая интеграция научных достижений в лингвистике, психологии, психолингвистике, социологии, культурологии и др.; – синтагматическое взаимодействие общей педагогики, дидактики, методики обучения иностранным языкам
Компетентност-ный	Моделирования мультилингвальных ситуаций будущей профессиональной деятельности	– Знания, умения, навыки обучающихся; – качества и функции обучающихся; – мультилингвальная компетенция обучающихся
Личностно-деятельностный	Синтеза технического и лингвистического интеллекта	Личность как субъект мультилингвальной инженерно-технической деятельности: – профессиональное развитие личности; – морально-этическое развитие личности; – эмоционально-ценностное и волевое развитие личности
Коммуникативно-когнитивный	– Коммуникативной направленности; – разноязычного дизайн-проектирования; – когнитивной направленности	– Мультилингвальная речевая деятельность; – положительный межъязыковой перенос; – лингвистическая архитектура разноязычных высказываний; – интерференция (отрицательное воздействие); – коммуникативно-когнитивная толерантность; – мультилингвальный когнитивный стиль; – мультилингвальное мышление

Межкультурный	Сопоставительного анализа лингвистических и культурных особенностей отечественных и зарубежных инженерно-технических кадров	– Межкультурная коммуникация; – профессиональная субкультура инженеров; – тандем культурной полифонии и языкового плюрализма
Средовой	Построения искусственной мультилингвальной среды	Мультилингвальная образовательная среда

Совокупность вышеуказанных принципов раскрывает суть разрабатываемой концепции на *содержательном уровне* ее теоретического компонента, который является содержательно-смысловым наполнением концепции мультилингвального обучения в системе высшего технического образования. В связи с этим в табл. 3 приводится краткое толкование значений выделенных в исследовании концептов, что является необходимой исследовательской процедурой, связанной с уточнением границ и специфики указанных категорий.

Таблица 3

Интерпретация генерируемых концептов

Концепт	Интерпретация
Система мультилингвального обучения в условиях технического вуза	Целостная модель деятельности преподавателя-мультилингва и будущего инженерно-технического работника, представляющая собой совокупность условий реализации методической идеи, субординационное строение которой отражает различные составляющие процесса мультилингвального обучения, включая цели, содержание, методы, формы, средства, а также планируемые результаты обучения

Процесс формирования мультилингвальной личности обучающихся в техническом вузе	Организация конструктивного взаимодействия преподавателя-мультилингва и обучающихся, целью которого является освоение языковых норм первого и последующих иностранных языков, понимание инокультурных ценностей и смыслов, расширение языковой картины мира, формирование коммуникативных готовностей к разноязычному общению в условиях интернациональной профессиональной среды
Мультилингвальная личность:	Совокупность многомерных способностей и характеристик человека, обусловливающих возможность построения речевых произведений на двух, трех и более языках, которые идентифицируются согласно степени структурно-языковой сложности, достоверности отражения действительности и целевой направленности, что определяет уровень лингвистической зрелости индивидуума.
– *морально-этическое развитие,*	Процесс воспитания нравственной зрелости личности как единицы многоязычного социума;
– *эмоционально-ценностное, развитие*	процесс развития у личности способности ориентироваться в области нематериального и материального достояния, принадлежащего разным народам;
– *волевое развитие*	процесс развития у личности сознательного управления своими чувствами и поступками в условиях взаимодействия в многоязычном пространстве

Инженерная мультилингводидактика:	Конгломерат теории обучения многоязычию, практики кросс-культурного общения и инженерно-технической деятельности, реализующейся в условиях компьютеризации и виртуализации как составляющих процесса цифровизации;
– *консенсус общественных, гуманитарных, естественных и технических наук,*	процесс принятия согласованных междисциплинарных решений (единогласие и взаимодействие) по вопросам обучения и воспитания будущих инженерно-технических кадров;
– *парадигматическая интеграция научных достижений в лингвистике, психологии, психолингвистике, социологии, культурологии и др.,*	объединение научных достижений в лингвистике, психологии, психолингвистике, социологии, культурологии и др. в силу общности содержания указанных наук;
– *синтагматическое взаимодействие общей педагогики, дидактики, мультилингводидактики, методики обучения иностранным языкам*	тип отношений, при которых возможна научная сочетаемость и межсистемные взаимовлияния
Мультилингвальные знания, умения, навыки	Составляют сущность современного лингвистического обучения в техническом вузе: – *мультилингвальные знания*: обладание разноязычной информацией, позволяющей решать поставленные профессиональные задачи в условиях многоязычия; – *мультилингвальные умения*: готовность сознательно и самостоятельно выполнять практические и теоретические мультилингвальные действия на основе усвоенных знаний, жизненного опыта и приобретенных навыков;

	– *мультилингвальные навыки*: компоненты практической деятельности обучающихся, проявляющиеся при выполнении необходимых разноязычных действий, доведенных до совершенства путем многократных упражнений
Мультилингвальные качества обучающихся	Совокупность свойств личности, приобретенных в результате мультилингвального обучения и способствующих жизнедеятельности в условиях многоязычия
Мультилингвальные функции обучающихся	Мультилингвальные действия, выполняемые для достижения эффективного разноязычного взаимодействия с представителями иносоциумов
Мультилингвальная коммуникативная компетенция обучающихся	Сложность состава, формируемого из базовых и комплиментарных слагаемых, где все компоненты объединены в единый комплекс, подчиняющийся достижению цели эффективного взаимодействия в многоязычном континууме
Синтез лингвистических и технических способностей личности	Процесс лингвистического обеспечения интеллекта обучающегося в техническом вузе, ведущий к совершенствованию умственных ресурсов данной категории личности
Разноязычная речевая деятельность	Деятельность, имеющая кросс-культурный характер, в ходе которой формируются и используются разноязычные высказывания (на двух и более иностранных языках), ориентированные на достижение коммуникативной цели в условиях многоязычного (интернационального) общения (ди- и полилога)
Межъязыковой/разноязычный перенос	Широкий набор явлений, возникающих при контакте двух и

	более языков, включающий *интерференцию* (нарушение норм одной языковой системы под влиянием другой) и *положительный перенос*, а также стратегии заимствования, упрощения, замены и др.
Архитектура разноязычных высказываний	Искусство проектировать, оформлять и вербально воплощать иноязычные высказывания на различных языках
Коммуникативно-когнитивная толерантность	Осознание и принятие человеком сложности, многогранности окружающего мира, вариативности его восприятия, относительности, неполноты и субъективности собственной картины мира
Мультилингвальный когнитивный стиль	Индивидуально-специфический способ переработки лингвистической информации (анализ, структурирование, оценивание и пр.), поступающей при работе с многоязычными ресурсами
Мультилингвальное мышление	Особый тип мышления, вбирающий в себя лингвокультурологические концепты нескольких иноязычных социумов, способствующих формированию многомерной картины мира носителя (мультилингвального мышления) и его готовности к разноязычному полилогу
Мультилингвальная коммуникация	Кросс-культурное общение с представителями иноязычных социумов, осуществляемое на разных языках, попеременно применяемых с учетом ситуации и лингвистической принадлежности участников
Профессиональная субкультура инженерно-технических работников	Система ценностей, этических правил, норм морали, традиций, обычаев, интересов, компетенций, практик и пр., на основе которой объединяются работники с высшим инженерно-техническим образованием

Тандем культурной полифонии и языкового плюрализма	Тесная взаимосвязь разнообразных культур и представляющих их языков
Мультилингвальная образовательная среда	Комплекс общественных, академических, материально-технических и нравственных условий, влияющих на формирование многоязычной личности, а также совокупность содержащихся в социальном и дисциплинарном пространстве вуза возможностей для мультилингвального развития и самосовершенствования обучающихся

Таким образом, А. А. Прохорова изложила аргументы в поддержку использования термина «мультилингвизм» в контексте высшего российского образования применительно к обучению индивидуума нескольким иностранным языкам. Приведенные обоснования позволяют рассматривать мультилингвизм как индивидуальное многоязычие, употребление нескольких языков в определенной языковой ситуации, а мультилингвальную личность как совокупность многомерных способностей и характеристик человека, обусловливающих создание им речевых произведений (высказываний) на трех и более языках.

Доказана необходимость формирования особого типа мультилингвизма, свойственного выпускникам высшей нелингвистической школы, а именно мультилингвизма обучающихся в техническом вузе, который детерминируется как процесс и результат сознательного овладения будущими инженерно-техническими работниками (обучающимися, индивидуумами) двумя (трилингвизм), тремя (тетралингвизм) и более иностранными языками (вслед за родным) в образовательной среде технического вуза. Поскольку набор изучаемых в техническом вузе языков порой ограничен одним, двумя или тремя языками чаще всего индоевропейской группы, то в логике технического образования речи о расширении лингвистического репертуара не идет, что говорит о превалировании мультилингвального обучения. Плюрилингвальное

обучение будущих инженеров осуществляется в рамках элективных курсов, предлагаемых вне основной образовательной программы, а также на факультетах дополнительного образования.

2.3. Обучение иностранным языкам взрослых в учреждениях дополнительного образования

В условиях стремительных трансформаций, обусловленных цифровизацией и изменениями на рынке труда, система дополнительного образования (ДО), включая дополнительное профессиональное образование (ДПО), приобретает особую значимость как ключевой механизм адаптации специалистов к новым реалиям. Современная профессиональная деятельность требует не только устойчивого владения базовыми компетенциями, но и постоянного их обновления, способности к освоению новых профессиональных задач и включенности в инновационные форматы взаимодействия и коммуникации. В связи с этим корпоративное обучение актуализируется как значимое звено в структуре непрерывного дополнительного профессионального образования, направленного на обеспечение устойчивого развития профессиональной траектории личности в течение всей жизни [Сысоев, Потапова, 2022].

Корпоративное обучение отличается от традиционных образовательных моделей рядом характеристик: высокой степенью прикладной направленности, необходимостью индивидуализации образовательных траекторий, вариативностью организационных форм и тесной интеграцией с приоритетами и задачами корпоративной среды. Обучение иностранным языкам в рамках корпоративного сектора органично включено в стратегию развития человеческого капитала, способствует формированию устойчивой профессионально-коммуникативной компетенции и поддержке целей управления персоналом.

Это обусловливает особые требования к педагогу: высокая степень адаптивности, готовность к оперативной разработке и модификации учебного

контента с учетом профессиональной специфики, терминологического наполнения и актуальных коммуникативных контекстов. Преподаватель в корпоративной среде трансформирует свою профессиональную роль, выступая не только в качестве обучающего, но и как фасилитатор, медиатор, консультант и партнер по обучению, что предполагает овладение новыми профессиональными компетенциями и умение выстраивать взаимодействие с обучающимися в логике корпоративной культуры.

Организация корпоративного обучения иностранным языкам ориентирована на учет индивидуальных образовательных целей, уровня мотивации, профессионального контекста и предпочтений взрослых обучающихся. В системе дополнительного образования создаются благоприятные условия для реализации персонализированных подходов, внедрения гибких и адаптивных форматов, а также междисциплинарных программ, объединяющих профессиональные задачи с личностным развитием.

Дополнительное образование играет значимую роль в развитии надпрофессиональных компетенций (soft skills), таких как коммуникативная гибкость, способность к командной работе, управлению проектами и самоорганизации. Эти универсальные умения приобретают особую ценность в условиях цифровой экономики и усиливающейся междисциплинарности, где эффективность профессиональной деятельности определяется не только знанием специализированного предметного содержания, но и способностью к интеллектуальной мобильности, адаптивности и непрерывному обучению. ДО выполняет важную социальную функцию, способствуя расширению образовательного доступа, укреплению социальной мобильности, снижению профессионального неравенства и повышению общей культуры труда. Оно формирует у обучающихся установку на непрерывное образование, стимулирует мотивацию к саморазвитию и самосовершенствованию, что особенно актуально в условиях постоянной динамики профессиональных стандартов и требований к квалификации. Благодаря возможностям, предоставляемым ДО, специалисты получают ресурсы для профессионального, личностного и языкового роста на

протяжении всей жизни, что особенно важно для интеграции в международное профессиональное сообщество.

Система дополнительного образования, являясь частью официальной образовательной системы России, регулируется совокупностью федеральных законов, подзаконных актов и ведомственных нормативных документов. Центральное место в правовом регулировании ДО занимает Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», в котором фиксируются цели, задачи, структура и общие требования к программам профессионального обучения, направленным на повышение квалификации и профессиональную переподготовку.

Детализация правовых норм, касающихся организации ДО, осуществляется через акты Министерства образования и науки РФ, включая приказы. В частности, установлен порог минимальной продолжительности программ, признанных частью системы ДПО (не менее 16 академических часов), а также определены критерии к кадровому обеспечению, содержанию курсов и условиям лицензирования образовательной деятельности. Существенным элементом нормативно-правовой базы выступает использование профессиональных стандартов и Единого квалификационного справочника (ЕКС), посредством которых конкретизируются ожидаемые трудовые функции и компетенции выпускников программ. Несмотря на то что в системе ДПО отсутствуют федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), разработка программ осуществляется с опорой на типовые профили и требования, установленные отраслевыми регуляторами. Таким образом, нормативная база ДПО обеспечивает единство подходов к содержанию программ, квалификации преподавателей и выдаче документов установленного образца, подтверждающих профессиональные достижения обучающихся.

В то же время корпоративное обучение, функционирующее преимущественно вне рамок формального образования, характеризуется минимальной нормативной регламентацией. В юридическом смысле оно не подпадает под определение образовательной деятельности, поэтому не требует

соблюдения положений закона об образовании, если не сопровождается выдачей официальных документов. Его правовой статус определяется нормами трудового законодательства, в первую очередь положениями Трудового кодекса РФ, в частности статьей 196, обязывающей работодателя обеспечивать обучение работников при изменении технологий или условий труда.

Подобная автономия корпоративного обучения наделяет компании значительной свободой в формировании содержания программ, выборе форматов, инструментов и методических решений [Лазарева, 2025f]. В отличие от ДПО, где структура программ и квалификационные требования стандартизированы, корпоративное обучение допускает гибкость в определении целей, длительности и содержания курсов, исходя из конкретных задач бизнеса. Методическая составляющая в корпоративной среде строится преимущественно на практико-ориентированных подходах, варьируемых в зависимости от текущих потребностей и профессионального контекста.

Нормативно-правовая основа представляет собой систему, ориентированную на обеспечение качества, подотчетность и государственный контроль, в то время как корпоративное обучение, находясь вне рамок образовательной политики в строгом смысле, функционирует как элемент системы управления персоналом, опираясь на внутренние регламенты и цели организации. Это предопределяет как особенности методических решений, так и перспективы разработки отраслевых стандартов, способных согласовать требования рынка труда с профессиональными интересами работодателей и потребностями обучающихся.

Научное осмысление проблематики обучения иностранным языкам взрослых в системе дополнительного образования осуществляется в рамках комплекса взаимосвязанных теоретических подходов, каждый из которых представлен значимыми исследованиями, сформировавшими фундаментальные концептуальные и методико-практические основания данной области.

Исследования Н. И. Булаева, Р. Р. Хизбуллиной, О. Конта и Г. Спенсера посвящены *институциональному и содержательному развитию системы*

дополнительного образования. Авторы рассматривают ее как адаптивную, динамичную сферу, способную откликаться на запросы рынка труда и профессиональных сообществ. Эти работы формируют организационно-методические основания для внедрения инновационных моделей обучения взрослых, в том числе языковых, в рамках дополнительного образования. Представленные исследователи формируют многоаспектную теоретико-методическую платформу, обеспечивающую научное обоснование современного подхода к обучению иностранным языкам взрослых в системе дополнительного образования. В центре внимания находится обучающийся как активный субъект образовательного процесса, взаимодействующий с профессионально и лингвистически значимыми задачами в условиях постоянно меняющейся среды. Особую актуальность приобретает внедрение практико-ориентированных форм обучения, тесно связанных с реальными условиями профессиональной деятельности.

Методологические и организационные основы корпоративного обучения учитывают особенности образовательной среды компаний и предприятий, специфику профессиональной деятельности сотрудников и динамику корпоративной культуры. Она реализуется не в отрыве от рабочих процессов, а в тесной взаимосвязи с ними, формируя функционально-направленные языковые компетенции, релевантные конкретным профессиональным задачам. Особую роль играет обучение иностранным языкам для специальных целей (*англ*. language for special purposes, LSP), ориентированное на развитие терминологического аппарата, дискурсивных стратегий и коммуникативных моделей, типичных для профессиональной сферы [Сысоев, Потапова, 2022]. Применение методов интегрированного обучения содержанию и языку (CLIL), распространенное в корпоративной практике, позволяет обучающимся одновременно осваивать язык и профессиональные концепты, обеспечивая когнитивную насыщенность и прикладную направленность образовательного процесса.

Одним из ключевых методических решений выступает проблемное обучение (problem-based learning), обеспечивающее развитие способности анализировать и решать коммуникативные и профессиональные задачи в условиях неопределенности. Этот метод побуждает обучающихся к самостоятельному поиску решений, формированию критического мышления и выстраиванию речевых стратегий на иностранном языке. Дополняет его проектная деятельность, ориентированная на выполнение заданий, приближенных к реальной профессиональной практике. Проекты способствуют интеграции языковых, когнитивных и социокультурных навыков, а также обеспечивают формирование устойчивой мотивации благодаря включенности в деятельность, имеющую практическую значимость.

Наставничество выступает действенным механизмом поддержки обучающегося в процессе освоения индивидуальной траектории профессионального и личностного развития. В контексте корпоративного и плюрилингвального обучения оно выполняет важную функцию трансляции профессионально-речевых норм, способствует формированию как языковой, так и профессиональной идентичности, а также развитию рефлексивных умений, включая самооценку и навыки саморегуляции [Устинова, 2021]. Организация обучения в парах и малых группах с заранее распределенными коммуникативными ролями способствует активизации кооперативного взаимодействия, развитию командных компетенций и расширению спектра применяемых обучающимися языковых стратегий.

Индивидуализация образовательного процесса в корпоративной среде реализуется посредством модульных траекторий, использования адаптивных технологий, вариативных моделей и гибких методических решений. Такой подход способствует усилению мотивационной составляющей обучения, придает процессу личностную значимость для взрослого обучающегося и способствует формированию внутренней ответственности за результаты собственного обучения, а также устойчивому интересу к расширению языкового и профессионального репертуара.

Плюрилингвальное обучение в системе дополнительного образования не ограничивается формированием отдельных языковых навыков, а выступает в качестве комплексного механизма развития языковой личности. Эта личность характеризуется осознанным управлением языковыми ресурсами, межкультурной чувствительностью, способностью к самообучению и адаптации в условиях современного мира. В этом контексте дополнительное образование становится неотъемлемой частью стратегии устойчивого развития человека, расширяя его возможности в профессиональной, социальной и культурной сферах, а также укрепляя языковую безопасность как элемент государственной гуманитарной политики [Лазарева, 2024a ; Лазарева, 2025f].

Корпоративное обучение иностранным языкам в контексте дополнительного образования взрослых приобретает особую актуальность в условиях цифровой трансформации экономики и стремительного изменения требований к профессиональным компетенциям сотрудников. Владение иностранными языками становится не только инструментом коммуникации, но и важным компонентом профессионального развития, необходимым для эффективного взаимодействия в международной бизнес-среде, межкультурной кооперации и постоянного обновления знаний. Компании, стремящиеся к расширению на зарубежные рынки, усилению экспортного потенциала и межрегиональному партнерству, рассматривают языковую подготовку персонала как стратегически значимое направление корпоративной политики.

Анализ эмпирических данных, представленных в работе Липинска [Lipińska, 2018], позволяет сделать вывод о ключевой роли преподавателя как посредника между потребностями обучающихся и корпоративными ожиданиями. Преподаватели сталкиваются с вызовами, связанными с неоднородностью уровней владения языком, разной мотивацией сотрудников, ограниченностью временны́х ресурсов и необходимостью демонстрировать быструю эффективность обучения [Никитюк, Прохорова, Безукладников, 2024]. В этих условиях особенно важно выстраивать образовательный процесс на основе принципов андрагогики, диалогичности, межличностного доверия и

практической релевантности [Лазарева, Безукладников, 2023]. Важным фактором становится создание условий для автономного и непрерывного обучения, развитие умений саморегуляции, самооценки и целеполагания у обучающихся.

Языковая подготовка сотрудников оказывает комплексное воздействие на организационную эффективность. Она способствует оптимизации внутренней коммуникации, снижению транзакционных издержек при взаимодействии с международными партнерами, повышению гибкости компании в условиях трансграничного взаимодействия. Эффективность программ зависит от целого ряда факторов: от чувствительной к языковым вопросам политики найма и корпоративного управления до регулярной обратной связи, мониторинга качества обучения и его влияния на производственные показатели. Внедрение языкового обучения в стратегию трансфера знаний и инноваций позволяет создавать устойчивые механизмы организационного обучения и трансформации корпоративной культуры.

Важным условием устойчивого развития корпоративного языкового обучения становится внедрение систем оценки его эффективности. Использование KPI систематического мониторинга (key performance indicators – ключевые показатели эффективности, которые используются для измерения достижения целей организации), анализа обратной связи, а также привязка результатов обучения к профессиональным достижениям и бизнес-показателям позволяет делать обучение прозрачным, результативным и стратегически обоснованным.

Индивидуализация в данном контексте означает не только адаптацию содержания и темпа обучения, но и возможность обучающегося участвовать в проектировании образовательной траектории. Это может выражаться в выборе тем, языков и профессиональных сфер, которые наиболее актуальны для текущей или планируемой деятельности обучаемого. Образовательный процесс становится персонализированным, обучающийся – активным участником, а не просто объектом педагогического воздействия.

Методическая поддержка индивидуализации реализуется через:

– предоставление обучающимся гибких образовательных маршрутов и цифровых ресурсов для самостоятельной работы;

– включение в процесс обучения самооценочных и рефлексивных инструментов, способствующих осознанию личных достижений и зон роста;

– регулярную обратную связь со стороны преподавателя и возможность корректировки целей и средств обучения в ходе программы.

Необходимо также учитывать возрастные и когнитивные особенности взрослых: акцент на стратегии саморегуляции, компенсации, языковой догадки и использовании когнитивных карт. Образовательные технологии должны поддерживать эти особенности и создавать благоприятную среду для развития метакогнитивной осознанности и мотивации к обучению.

Индивидуализация и учет потребностей обучающихся не только позволяют повысить уровень вовлеченности и эффективности обучения, но и способствуют формированию устойчивой мотивации к освоению новых языков как ресурса профессионального развития. Это делает плюрилингвальное обучение в ДО не только средством повышения квалификации, но и инструментом личностного самоопределения и расширения профессиональных горизонтов.

Практика ДО демонстрирует эффективность различных *типовых моделей плюрилингвального обучения*, каждая из которых базируется на принципах практической направленности, межъязыковой аналитики, гибкой организации и индивидуализированного подхода. Основными из них являются:

- *интенсивно-модульная модель*, основанная на поэтапном освоении учебных блоков, концентрирующихся на конкретных аспектах языка (например, деловое письмо, переговоры, презентации). Эта модель позволяет обучающимся быстро достигать промежуточных целей, что особенно ценно в условиях ограниченного времени и необходимости срочного повышения языковой компетенции;

- *проектно-ориентированная модель*, в которой обучение строится вокруг выполнения коллективных или индивидуальных заданий, связанных с профессиональной деятельностью. Примеры проектов включают разработку презентации на иностранном языке, проведение маркетингового анализа или моделирование клиентского диалога. Такая модель способствует формированию не только языковых, но и коммуникативных, организационных и креативных способностей;
- *сопоставительно-контрастивная модель*, акцентирующая внимание на анализе различий и сходств между родным, первым и вторым иностранными языками. Она развивает межъязыковое мышление, усиливает языковую осознанность и способствует более глубокому пониманию системных закономерностей языков, что особенно важно в плюрилингвальном обучении;
- *автономно-сетевая модель* предполагает высокий уровень самостоятельности обучающегося и использование цифровых и сетевых ресурсов. В этой модели обучающийся сам выбирает траекторию, темп и объем обучения, а преподаватель выступает в роли наставника и тьютора. Такой подход идеально сочетается с принципами обучения взрослых и позволяет учитывать их профессиональные, личностные и когнитивные особенности.

Объединяющим элементом всех моделей является ориентация на потребности обучающегося. Каждая модель может быть адаптирована в зависимости от уровня языковой подготовки, профессиональной принадлежности, мотивации и целевых ориентиров обучающегося. Например, проектно-ориентированная модель эффективна для управленцев и специалистов креативных индустрий, тогда как интенсивно-модульная может подойти для медицинских работников или инженеров, нуждающихся в быстром овладении языковыми навыками для международной сертификации или командировок.

Типовые модели плюрилингвального обучения в системе ДПО представляют собой не фиксированные схемы, а гибкие конструкты,

адаптируемые под индивидуальные и корпоративные запросы. Их реализация требует методической готовности преподавателя, поддержки со стороны образовательной организации и наличия соответствующих ресурсов – как технических, так и организационных. Главное при этом – сохранение фокуса на обучающемся, его потребностях, целях и возможностях, что и обеспечивает устойчивость и результативность образовательного процесса.

Исследования М. Г. Евдокимовой, А. М. Ионовой, Е. М. Каргиной, Д. Л. Матухина, Л. Ю. Минаковой, Н. Р. Мухтаровой, О. А. Обдаловой и Е. В. Шатурной формируют методологическую основу для разработки моделей, ориентированных на реализацию целей профессиональной коммуникации. Эти авторы рассматривают иностранный язык как инструмент включения в профессиональное сообщество, а обучение – как процесс, направленный на овладение языковыми средствами, релевантными конкретным дисциплинарным областям. Их труды акцентируют необходимость адаптации содержания обучения к профессиональной сфере обучающегося, что обеспечивает повышение мотивации, осмысленность языковой практики и интеграцию обучения в рабочие процессы.

С. Г. Тер-Минасова и Е. Хамзина акцентируют внимание на *роли межкультурной коммуникации в процессе обучения взрослых*, подчеркивая значимость не только языковой, но и культурной адаптации. Они обосновывают необходимость учитывать индивидуальные особенности обучающихся и содействовать развитию таких универсальных компетенций, как коммуникативность, эмпатия, критическое мышление и лидерские качества. Эти идеи получают развитие в зарубежных исследованиях (Arnold, Wilton, Buttjes, Byram, Fernández-García, Gregori-Signes), где корпоративное обучение рассматривается как многоуровневый процесс формирования межкультурной компетенции, способствующий эффективности командной работы в условиях глобализированных профессиональных сообществ.

В развитие *профильно-ориентированной методики* значительный вносят вклад С. К. Гураль и О. Г. Поляков, где приоритетом становится соотнесенность

содержания обучения с профессиональным профилем слушателя. В своих работах И. Н. Айнутдинова, И. Е. Брыксина и Л. Л. Салехова развивают идеи интегративного билингвального обучения, ориентированного на параллельное развитие языковых и профессиональных компетенций. Эти подходы подчеркивают важность интеграции языкового и предметного содержания, что способствует целостному развитию компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности в многоязычной среде.

Несмотря на многообразие представленных теорий и моделей, остается малоизученной проблема создания целостной методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых, особенно в условиях негосударственных учреждений дополнительного образования. Современная теория и практика еще не обладают завершенной парадигмой, которая бы интегрировала плюрилингвальный подход в структуру корпоративного обучения в системе ДО.

Смена целевых приоритетов в образовании, усиливающееся внимание к многоязычию в профессиональной деятельности, потребность компаний в многофункциональных кадрах с развитыми языковыми и межкультурными компетенциями требуют пересмотра методологических и дидактических оснований обучения. Методические основы достижения плюрилингвальной компетенции в системе ДО нуждаются в уточнении, теоретическом обосновании и апробации в рамках целостной методической модели.

Плюрилингвальное обучение предполагает овладение новым языком и развитие способности к переключению между языковыми кодами, гибкой адаптации языковых стратегий к различным коммуникативным ситуациям. Такой подход позволяет сформировать устойчивую языковую личность, способную эффективно функционировать в многоязычном профессиональном и культурном пространстве.

Дополнительное образование предоставляет уникальные условия для реализации плюрилингвального подхода, который представляет собой не просто овладение несколькими языками, а развитие способности управлять

совокупностью языковых ресурсов с учетом контекста общения, целей взаимодействия и профессиональной среды. Плюрилингвальность, в отличие от мультилингвальности, предполагает интеграцию языковых компетенций в рамках единой языковой личности и умение адаптировать их к меняющимся условиям коммуникации [Лазарева, 2025g].

Во взрослой аудитории плюрилингвальный подход особенно актуален, поскольку многие обучающиеся уже владеют как минимум одним иностранным языком. Это открывает возможности для использования ранее усвоенных знаний и навыков в качестве опоры при изучении новых языков. Такая стратегия обучения реализует принципы экономии усилий, межъязыкового переноса, контрастивного анализа, трансфера и когнитивной метаязыковой осведомленности. Плюрилингвальность в ДПО – это не просто количественное расширение языкового репертуара, но качественное изменение отношения к языкам и их использованию в профессиональной, социальной и культурной деятельности.

Реализация плюрилингвального подхода в системе ДПО предполагает внедрение педагогических решений, направленных на интеграцию всех известных обучающемуся языков в процесс обучения, а не изоляцию нового языка от ранее усвоенных. Эффективность обучения повышается за счет создания связей между языками на уровне лексики, грамматики, прагматики, а также благодаря развитию стратегий интерлингвальной рефлексии, самонаблюдения и анализа языковых явлений.

Для реализации плюрилингвального подхода в учреждениях ДО предпринимаются следующие *меры* [Лазарева, 2024b ; Лазарева, 2025a ; Лазарева, 2025c ; Лазарева, 2025d ; Лазарева, 2025h]:

- *разработка учебных программ с опорой на принципы межъязыковой интеграции.* Это означает отход от изолированного преподавания языков в пользу моделей, в которых усвоение нового языка происходит на фоне активного взаимодействия с уже изученными. В программах закладываются элементы межъязыкового анализа, формируется сквозное понимание языковых

категорий, создаются условия для отработки навыков переключения между кодами. Такое проектирование предполагает интеграцию тематического, лексико-грамматического и социокультурного компонентов на нескольких языках с учетом специфики профессиональной деятельности обучающихся;

- *использование педагогических технологий, направленных на сравнение, сопоставление, контраст и анализ языков.* В процессе обучения применяются упражнения, нацеленные на осмысление различий и сходств в системе языков – грамматических конструкций, лексических значений, прагматических норм. Например, может быть предложено составить параллельные тексты на нескольких языках (часто неродственных) с учетом стилистических различий или выполнить задания по редактированию переводов, акцентируя внимание на типичных ошибках, обусловленных межъязыковым влиянием. Данные технологии способствуют развитию языковой рефлексии, аналитического мышления и формированию устойчивых навыков межъязыковой координации;
- *разработка заданий, требующих активации всех имеющихся в репертуаре обучающегося языков.* Это могут быть разноязычные кейсы, задания на последовательный пересказ и интерпретацию информации на разных языках, лингвистические задачки с элементами трансфера, многоязычные дебаты. Например, обучающемуся предлагается проанализировать статью на одном языке, прокомментировать ее на втором и подготовить выводы на третьем, что способствует формированию навыков быстрой перекодировки, удержания смыслов и управления собственным языковым ресурсом. Такие задания формируют гибкость, языковую адаптивность и многоуровневую стратегичность мышления;
- *формирование у обучающихся осознанного отношения к собственному языковому портфолио и стратегии языкового саморазвития.* Важным компонентом плюрилингвального подхода становится развитие способности обучающегося к управлению своей образовательной траекторией. Это предполагает ведение языковых дневников, создание индивидуальных планов освоения языков, участие в оценке собственных достижений, формирование

системы языковых целей и самооценочных критериев. Особую роль играет цифровое языковое портфолио, которое позволяет накапливать и структурировать результаты обучения, документировать прогресс, рефлексировать по поводу достижений и определять дальнейшие шаги. Это укрепляет автономию, развивает навыки самоорганизации и мотивацию к обучению в течение всей жизни.

Комплексное применение этих элементов позволяет не только обеспечить полноформатную реализацию плюрилингвального подхода, но и создать условия для устойчивого развития языковой личности взрослого обучающегося – активной, осознанной, способной к рефлексии и эффективному использованию языков в профессиональной и социальной коммуникации.

Педагогическая поддержка плюрилингвальности в ДО, по мнению А. С. Лазаревой, включает:

– *организацию межъязыковых проектов.* Такие проекты могут включать в себя выполнение заданий, требующих параллельного или последовательного использования двух и более языков. Например, участникам предлагается подготовить сравнительный анализ бизнес-документации на разных языках, провести интервью с носителями различных языков или создать разноязычную презентацию. Целью подобных проектов является развитие способности управлять своим языковым репертуаром, принимать осознанные решения о выборе языковых средств в зависимости от контекста и адресата. Они способствуют формированию плюрилингвального мышления и осознанию роли каждого из языков в достижении коммуникативной цели;

– *введение плюрилингвальных заданий.* Это могут быть переводческие задачи, кросс-языковые кейсы, упражнения на сопоставление грамматических и лексических структур, составление глоссариев, а также проблемные ситуации, требующие применения языков в сочетании. Например, слушателю может быть предложено перевести деловое письмо с русского на английский, а затем адаптировать его на испанский с учетом культурных и прагматических различий. Такие задания активизируют метаязыковую осознанность, побуждают к анализу

различий между языками, развивают гибкость мышления и усиливают внутреннюю мотивацию;

– *развитие навыков критического анализа языковых ситуаций и переключения кодов*. Плюрилингвальная образовательная среда предоставляет обучающемуся возможность осмысления коммуникативной ситуации с позиции выбора наиболее уместного языкового кода. Навыки переключения кодов развиваются через анализ реальных диалогов, просмотр видеоматериалов, участие в ролевых играх и дискуссиях, где по ходу общения требуется изменение языкового регистра или языка общения. Это особенно актуально в многоязычных профессиональных командах, где способность оперативно переходить с одного языка на другой становится необходимым условием эффективности;

– *осмысление языковой интерференции как ресурса, а не барьера.* Вместо того чтобы рассматривать ошибки, вызванные влиянием одного языка на другой, как негативное явление, плюрилингвальный подход предлагает использовать интерференцию как средство диагностики языкового развития, стимул к рефлексии и способ укрепления межъязыковых связей. Методические приемы включают контрастивный анализ типичных интерференционных ошибок, моделирование «языковых ловушек» и их осознанное преодоление, а также ведение обучающимися языковых дневников с фиксацией интерференционных явлений и поиском путей их продуктивного использования. Данный подход способствует формированию устойчивых компенсаторных стратегий и укреплению языкового самосознания обучающегося [Лазарева, 2025а].

Педагогическая поддержка плюрилингвальности представляет собой системный комплекс методических решений, направленных на развитие языковой рефлексии, критического мышления, стратегий языкового управления и способности к метаязыковому анализу. Она позволяет выйти за рамки механического овладения языками и создать условия для формирования

интегративной, гибкой и осознанной языковой личности, обладающей высоким уровнем коммуникативной адаптивности и профессиональной мобильности.

Плюрилингвальный подход в системе ДО – это способ формирования целостной, рефлексивной и адаптивной языковой личности, способной к продуктивному профессиональному взаимодействию в условиях межъязыковой и межкультурной изменчивости. Именно в дополнительном образовании взрослых плюрилингвальность приобретает статус не столько лингвистической, сколько педагогической и культурной категории, раскрывающейся через адаптацию, переосмысление и продуктивную интерпретацию языков, уже освоенных и изучаемых.

Дополнительное образование взрослых формирует особую образовательную среду, в которой реализуются такие дидактические принципы, как функциональность, контекстуальность, практико-ориентированность, индивидуализация и междисциплинарность. Методические ориентиры в системе ДО опираются на андрагогическую парадигму, в которой взрослый обучающийся рассматривается как активный субъект образования, обладающий жизненным, профессиональным и часто языковым опытом. Это требует переосмысления традиционных методов обучения и перехода к технологиям, позволяющим максимально учитывать когнитивные, мотивационные и личностные особенности взрослых.

Функциональность как дидактический ориентир предполагает, что обучение иностранным языкам должно быть непосредственно связано с реальными задачами профессиональной деятельности, выполняемыми обучающимися. Таким образом, содержание курса подбирается с учетом отраслевой специфики, коммуникативных функций и речевых жанров, характерных для профессионального дискурса. Например, для специалистов в сфере маркетинга приоритетными становятся умения участвовать в переговорах, презентовать продукт, анализировать потребительские отчеты на иностранном языке.

Контекстуализация в дополнительном образовании означает, что обучение должно происходить в условиях, максимально приближенных к профессиональной среде. Это включает использование кейс-метода, симуляций, деловых игр, анализа профессиональных документов, а также выполнение заданий, направленных на решение реальных проблем. Таким образом, методика ориентирована на воспроизведение ситуаций, близких к тем, с которыми сталкивается обучающийся в своей профессиональной практике.

В условиях плюрилингвального подхода методы и технологии направлены на развитие языкового осознания, способности к межъязыковому анализу и когнитивному управлению речевой деятельностью на нескольких языках. Обучающийся осваивает стратегии переноса, межъязыкового сопоставления, рефлексивного выбора лексико-грамматических и стилистических средств с учетом ситуации общения и профессионального контекста. Тем самым происходит формирование не только языковой, но и метаязыковой компетенции, что особенно важно для взрослого, уже владеющего одним или несколькими иностранными языками. Использование адаптивных цифровых платформ и систем мониторинга позволяет отслеживать прогресс, гибко корректировать содержание и уровень сложности заданий, а также поддерживать обратную связь, соответствующую стилю обучения и профессиональному профилю обучающегося [Лазарева, 2025а].

Интеграция цифровых средств в образовательный процесс приобретает системный характер. В арсенале преподавателя и обучающегося – онлайн-сервисы для изучения лексики и грамматики, цифровые симуляторы делового общения, мобильные приложения для индивидуальной практики, а также технологии виртуальной и дополненной реальности (VR/AR), позволяющие моделировать профессиональные речевые ситуации в иммерсивной среде. Это способствует не только активизации речевой деятельности, но и формированию навыков адаптации к разнообразным профессиональным контекстам на разных языках.

Методическое проектирование в системе дополнительного профессионального образования взрослых строится на синтезе активных, цифровых, индивидуализированных и межкультурно ориентированных подходов. Оно способствует не только формированию коммуникативной компетенции, но и развитию целостной профессиональной языковой личности, способной к автономному обучению, рефлексии и эффективному взаимодействию в плюрилингвальной профессиональной среде.

Методические ориентиры ДПО формируют гибкую, адаптивную, личностно-ориентированную методическую систему, в которой учитываются профессиональные, культурные и когнитивные особенности взрослых. Эта система обеспечивает переход от передачи знаний к формированию устойчивых компетенций, включающих языковую, межкультурную, коммуникативную и когнитивную составляющие. В условиях плюрилингвального обучения она становится неотъемлемой частью стратегии формирования многоязычной личности, способной эффективно взаимодействовать в глобальной профессиональной среде.

Цифровизация позволяет не только расширить доступ к образовательным ресурсам, но и реализовать новые формы взаимодействия, обучения и контроля знаний, которые органично встраиваются в парадигму плюрилингвального образования. В условиях цифровизации наблюдается переход от статических моделей подачи информации к интерактивным, персонализированным и многоканальным форматам. Использование онлайн-платформ, мобильных приложений, виртуальных симуляторов и искусственного интеллекта создает условия для адаптации образовательного процесса к индивидуальным характеристикам обучающихся: их мотивации, темпу освоения, стилям восприятия и уровням языковой подготовки. Это особенно важно для взрослых обучающихся, которым свойственны высокая избирательность, прагматичность и ограниченность временны́х ресурсов.

Плюрилингвальный подход в цифровой образовательной среде представляет собой совокупность педагогических и технологических решений,

направленных на развитие многоязычной личности, способной свободно функционировать в поликультурном и многоязычном обществе. В отличие от традиционного обучения нескольким языкам поочередно и изолированно, плюрилингвизм предполагает интегративное освоение языков, активное использование уже сформированных лингвистических и метаязыковых знаний при изучении новых языков, а также осознанное управление собственным языковым репертуаром. Современная цифровая среда предоставляет широкий спектр инструментов и возможностей для реализации такого подхода, обеспечивая как техническую, так и методическую поддержку индивидуальных траекторий развития в многоязычии [Лазарева, 2025c].

Одним из ключевых компонентов цифрового плюрилингвального подхода выступают *мультиязычные интерфейсы* образовательных платформ, мобильных приложений, веб-ресурсов и обучающих систем. Наличие интерфейсов на нескольких языках позволяет не только расширить доступность ресурса для пользователей с различным лингвистическим бэкграундом, но и стимулирует сравнительный анализ языковых структур, развитие языковой осознанности и автономии в обучении. Современные цифровые продукты, ориентированные на образование (например, платформы Coursera, edX, Khan Academy), предлагают широкий спектр курсов с мультиязычными субтитрами, интерфейсами и дополнительными материалами, что способствует развитию у обучающихся навыков навигации в многоязычной среде.

Мультиязычные учебные ресурсы, такие как статьи, видео, подкасты, инфографика и др., становятся основой для сравнения грамматических структур, лексических полей, дискурсивных стратегий, что особенно важно в контексте плюрилингвального образования. Такой подход не только укрепляет языковую интерференцию в позитивном ключе, но и способствует формированию метаязыковой рефлексии, являющейся необходимым компонентом языковой автономии. Возможность оперативного переключения между языками в цифровой среде активизирует когнитивные процессы, связанные с осознанием и трансфером языковых знаний.

Системы автоматического распознавания и перевода речи (например, Яндекс Переводчик, DeepL) играют важную роль в реализации плюрилингвального подхода, позволяя обучающимся не только взаимодействовать с носителями различных языков, но и активно включаться в процессы обработки и анализа аутентичных речевых потоков. Эти технологии стали особенно значимыми в условиях глобальной мобильности, развития онлайн-обучения и интернационализации корпоративного образования, когда форматы взаимодействия с многоязычными аудиовизуальными ресурсами приобретают доминирующее значение.

В дидактическом отношении автоматический перевод и распознавание речи могут использоваться как вспомогательные инструменты, способствующие развитию языковой догадки, навыков аудирования, речевого самоконтроля и исправления ошибок. При правильной педагогической интеграции данные технологии становятся не просто технической поддержкой, но средством усиления когнитивной вовлеченности в языковой процесс. Так, сопоставление оригинального текста и перевода позволяет обучающемуся осмыслить различия в синтаксисе, лексике и прагматике, а использование голосовых интерфейсов стимулирует развитие произносительных навыков, контроля интонации и ритма речи.

Кросс-языковые цифровые платформы являются отличным пространством для плюрилингвальной практики. Цифровые тренажеры и языковые платформы, такие как Duolingo, Quizlet, Babbel, Mondly, представляют собой важный элемент инфраструктуры дополнительного плюрилингвального образования. Их ключевая особенность – мультиязычность и кросс-языковая направленность, позволяющая обучающимся формировать собственную языковую траекторию, опираясь на уже изученные языки. Так, в Duolingo пользователь может выбрать любой из доступных языков в качестве опорного, что отражает плюрилингвальный принцип использования межъязыковых связей в обучении.

Многие платформы поддерживают возможность настройки контента с учетом профессиональных целей (например, медицинский или бизнес-английский), что усиливает значимость таких ресурсов в корпоративном обучении. Интеграция игровых элементов, системы достижения целей, социального взаимодействия между пользователями создает благоприятную мотивационную среду, повышающую вовлеченность обучающихся и способствующую развитию языковой рефлексии. Важным преимуществом данных платформ является возможность построения индивидуализированных маршрутов изучения, адаптированных к уровню владения каждым из изучаемых языков, темпу усвоения и стилю обучения.

Цифровые библиотеки, предоставляющие доступ к текстам, аудио- и видеоматериалам на различных языках, выполняют в плюрилингвальном обучении функцию содержательной и культурной базы. Такие ресурсы, как Europeana, Project Gutenberg, JSTOR, BBC Languages, открывают обучающимся возможность осваивать разнообразные текстовые и медиадискурсы, что способствует развитию критического мышления, навыков анализа и интерпретации, а также социокультурной компетентности. В контексте плюрилингвизма важно не только чтение на разных языках, но и сопоставление культурных кодов, риторических стратегий, прагматических норм. Педагогически оправданным является создание цифровых заданий на базе таких библиотек, в которых обучающиеся сравнивают одно и то же сообщение на разных языках, анализируют переводческие решения, выявляют идиоматические и стилистические особенности. Доступ к многоязычным источникам способствует также развитию самостоятельности и ответственности обучающихся, ориентированных на формирование собственного языкового капитала.

Видеоконференц-форматы – это эффективная практика подлинной иноязычной коммуникации**.** Современные видеокоммуникационные технологии (Контур.Толк, Сферум, Sber Jazz и др.) расширяют возможности для реализации плюрилингвального подхода через организацию взаимодействия с носителями

языка, участие в международных проектах и телемостах, проведение вебинаров и круглых столов. Возможность включения в реальные речевые ситуации способствует развитию коммуникативной компетенции, социолингвистической чувствительности и межкультурной эмпатии.

Особую ценность представляют форматы, предполагающие переключение между языками, многокодовые выступления, участие мультилингвальных команд, где каждый участник использует наиболее комфортный для него язык при сохранении взаимопонимания. Это отражает сущность плюрилингвизма как гибкой адаптивной модели речевого поведения, основанной на стратегиях смыслового посредничества и языкового управления. Кроме того, регулярное участие в таких форматах способствует формированию у обучающихся навыков рефлексии над собственным языковым поведением и повышению уверенности в многоязычной коммуникации.

Одним из наиболее значимых инструментов цифрового плюрилингвального образования является *электронное языковое портфолио* (e-portfolio), позволяющее фиксировать, анализировать и представлять индивидуальные достижения обучающегося в изучении нескольких языков. Концептуально оно связано с идеями автономного обучения, рефлексивной практики и самооценивания. Цифровое портфолио может включать записи устной речи, письменные работы, сертификаты, отзывы преподавателей, результаты тестов, планы обучения, а также собственные комментарии обучающегося относительно целей, трудностей и прогресса. Подобный формат не только визуализирует динамику освоения языков, но и формирует навыки планирования, критического анализа и корректировки учебных стратегий. Использование цифрового портфолио может быть интегрировано в LMS-системы (например, Moodle и др.), что облегчает сопровождение учебного процесса преподавателем и поддерживает плюрилингвальное развитие на протяжении длительного периода. Особенно значимо это в корпоративной среде, где непрерывное профессиональное развитие требует системной фиксации языковых компетенций и их корреляции с профессиональными задачами.

Реализация плюрилингвального подхода в цифровой образовательной среде сопряжена с возможностями и с рядом методологических, технических и организационных вызовов. Среди них необходимость подготовки преподавателей, владеющих концепцией плюрилингвального обучения и способных проектировать цифровую образовательную среду с учетом межъязыковых связей; обеспечение технологической доступности ресурсов; создание методических материалов, ориентированных на трансъязычную практику.

Однако плюрилингвальный подход, реализуемый посредством цифровых инструментов, открывает значительные перспективы для переосмысления целей и методов языкового образования. Он способствует формированию гибких, рефлексивных, критически мыслящих пользователей языка, способных адаптироваться к быстро меняющимся условиям глобального взаимодействия. Цифровая среда при этом становится не просто платформой для обучения, но полем многоязычной социализации, самореализации и профессионального развития. Это способствует формированию нового типа языковой личности – цифрового плюрилингва. Такая личность характеризуется не только способностью к эффективному использованию языков в различных сферах, но и умением быстро переключаться между языковыми кодами в виртуальной среде, участвовать в международной коммуникации в реальном времени, критически воспринимать мультиязычные источники информации и соблюдать нормы речевой этики в онлайн-пространстве [Лазарева, 2025с].

Важно подчеркнуть роль цифровых технологий в обеспечении контекстуального и адаптивного обучения. Современные обучающие платформы позволяют моделировать профессиональные ситуации (виртуальные переговоры, проектные задачи, симуляции делового общения) и тем самым интегрировать изучение языка в рабочий контекст обучающегося. Кроме того, алгоритмы адаптивного обучения обеспечивают персонализированную подачу материала, ориентированную на зону ближайшего развития, что особенно эффективно в условиях плюрилингвальной подготовки.

Цифровая среда становится также пространством формирования метапредметных и метаязыковых компетенций: медиаграмотности, кросс-культурной чувствительности, цифрового самоменеджмента, навыков самооценки и саморегуляции. Это позволяет рассматривать цифровые технологии не только как техническое средство, но и как педагогическую среду, способствующую формированию многоязычной личности. Однако цифровизация ДО предъявляет и новые требования к преподавателю. Современный педагог в цифровой плюрилингвальной среде выполняет функции тьютора, фасилитатора, наставника и модератора обучающей среды. Он должен обладать цифровой и методической грамотностью, уметь проектировать мультиязычные курсы, управлять онлайн-динамикой группы, а также эффективно использовать аналитические инструменты для мониторинга прогресса обучающихся.

Цифровизация системы ДПО не просто расширяет возможности языкового обучения взрослых, а трансформирует саму природу взаимодействия между участниками образовательного процесса, создавая новые условия для развития плюрилингвальной компетентности. Она выступает как механизм интеграции языков, инструмент персонализации и платформа для формирования современного типа языковой личности, способной к адаптивному и критически осмысленному взаимодействию в глобализированной и цифровой среде.

Успешная реализация плюрилингвального подхода в ДПО *требует соблюдения комплекса условий*: методической гибкости, развития критического и креативного мышления, включения реальных профессиональных кейсов, поддержки самообразования и автономии обучающегося. Одним из ключевых условий эффективности обучения является ориентация на индивидуальные потребности обучающихся, что предполагает детальную диагностику их профессиональных задач, уровня языковой подготовки, предыдущего опыта и предпочтительных форматов взаимодействия [Лазарева, 2024b].

Организационно-дидактические условия корпоративного обучения взрослых иностранным языкам в системе дополнительного образования

представляют собой сложный, многослойный конструкт, определяющий эффективность образовательного процесса в условиях профессиональной занятости обучающихся и растущих требований со стороны современного рынка труда. Такие формы обучения становятся ключевым звеном в обеспечении непрерывного профессионального развития и формировании языковой личности взрослого человека, вовлеченного в корпоративную деятельность. Эффективность языкового обучения в корпоративной среде обеспечивается не только методическим содержанием или выбором технологий, но прежде всего наличием комплекса организационно-дидактических условий, адаптированных к специфике целевой аудитории, профессионального контекста и социокультурной динамики.

Одним из фундаментальных оснований проектирования этих условий является учет андрагогических особенностей обучающихся. Взрослый человек вступает в образовательный процесс с уже сложившейся системой жизненного, профессионального и коммуникативного опыта, с высокой степенью самосознания, избирательной мотивацией и потребностью в осмысленности обучения. Поэтому важно создание таких условий, при которых учебный процесс становится не внешне навязанным, а внутренне принятым, то есть соответствует потребностям, ожиданиям и жизненным целям самого обучающегося. Это требует гибкости организационных форм, модульности и персонализации содержания, возможности самостоятельного выбора траектории и темпа освоения материала, а также ориентации на практическое применение знаний в конкретных профессиональных ситуациях.

Особую значимость в системе организационно-дидактического обеспечения приобретает плюрилингвальный подход как методологическое основание проектирования обучения. В отличие от традиционного представления о мультилингвизме как формальном сосуществовании нескольких языков, плюрилингвальный подход подразумевает их динамическое взаимодействие в сознании обучающегося, развитие интеркомпетенций и способности к осознанному языковому переключению в зависимости от

коммуникативной ситуации. Обучение требует создания условий, при которых межъязыковые связи и взаимодействия становятся не фоновыми, а активными ресурсами для когнитивного, культурного и профессионального роста. Основанное на междисциплинарности плюрилингвальное обучение способствует развитию гибкого мышления, расширению лингвистического репертуара и формированию сложной языковой идентичности, что особенно ценно в условиях кросс-культурной профессиональной среды.

Одним из решающих факторов становится включенность институционального и организационного компонента в структуру образовательного процесса. Корпоративное обучение приобретает действенность лишь при наличии устойчивой внутренней поддержки со стороны работодателя. Это предполагает не только финансирование образовательных программ, но и институционализацию языкового развития как части стратегии профессионального роста персонала. Компании, включающие языковое обучение в систему карьерного продвижения, стимулируют формирование внутренней мотивации и укрепляют профессиональную идентичность своих сотрудников. Таким образом, корпоративная культура, ориентированная на развитие многоязычия, становится важнейшим условием устойчивости и результативности образовательной инициативы.

Современные организационно-дидактические условия в значительной степени опираются на потенциал цифровых образовательных технологий, которые позволяют преодолеть временны́е, пространственные и языковые барьеры. Использование многоязычных интерфейсов, онлайн-платформ, инструментов автоматического перевода, цифровых библиотек и средств синхронной коммуникации обеспечивает расширение доступа к образовательным ресурсам и формирует подлинно мультиязычную образовательную среду. Цифровизация трансформирует логику построения курса, роль преподавателя и обучающегося, делает возможным создание адаптивных траекторий и автономных моделей обучения. В то же время цифровые решения несут в себе не только инструментальный, но и

дидактический потенциал: они активизируют когнитивную деятельность, развивают критическое мышление, формируют умения самостоятельной работы с информацией и построения личной стратегии языкового развития.

Неотъемлемой частью организационно-дидактической системы является наличие методически выверенной модели обучения, учитывающей специфику корпоративной среды и принципы функциональной направленности. Такая модель должна основываться на использовании аутентичных материалов, приближенных к реальным условиям профессиональной коммуникации, модульности структуры, интеграции языковых и предметных знаний, формировании устойчивых навыков межъязыкового взаимодействия. Роль преподавателя при этом претерпевает значительные изменения: из транслятора знаний он трансформируется в медиатора межъязыковой и межкультурной коммуникации, фасилитатора образовательной среды, консультанта по индивидуальным образовательным траекториям. Преподавателю необходимо обладать не только профессиональной лингводидактической компетенцией, но и высокой степенью гибкости, эмпатии, способностью работать с многоязычной аудиторией в условиях высокой социокультурной и возрастной вариативности.

Психолого-педагогический аспект также играет ключевую роль в формировании условий обучения [Лазарева, 2025с]. Современная корпоративная среда характеризуется многообразием возрастных и культурных групп, различием образовательных траекторий и жизненных приоритетов. Учет этих различий требует создания комфортной, инклюзивной образовательной среды, открытой к диалогу, ошибкам, разным стилям обучения и восприятия. Важно не просто передавать знание, а создавать атмосферу принятия, доверия и взаимного обогащения. При этом педагогическая поддержка может быть дополнена психологическим сопровождением, особенно в случаях преодоления языкового барьера, неуверенности или мотивационного снижения.

Значимой частью образовательной среды становятся практики культурного взаимодействия и межъязыковой активности: языковые клубы, мероприятия в формате дня культуры, многоязычные презентации, деловые

поездки с лингвокультурной составляющей. Эти формы способствуют включению языка в повседневную и профессиональную реальность, формированию эмоциональной связи с изучаемыми языками, закреплению навыков в аутентичном контексте. Образовательный процесс становится не только когнитивным, но и культурно-психологическим опытом.

Важным элементом организационно-дидактической системы является формирование устойчивой мотивационной среды. Эффективное обучение возможно лишь при наличии личностного смысла изучения языка, соотнесенного с целями, ценностями и профессиональными интересами обучающегося. Методики смыслоориентированного обучения, использование портфолио, проектной деятельности и рефлексивных практик позволяют интегрировать язык в систему жизненных смыслов взрослого человека, превратить обучение в процесс самореализации и личностного роста.

Системность организационно-дидактических условий проявляется в согласованности всех элементов образовательного процесса: от целей и содержания до форм контроля и обратной связи. Только в рамках целостной, открытой к изменениям и рефлексии системы возможно построение эффективной модели корпоративного обучения иностранным языкам, способной обеспечить не только рост языковой компетенции, но и развитие профессиональной, коммуникативной и культурной гибкости, столь востребованных в современном мире.

Организационно-дидактические условия корпоративного обучения иностранным языкам в учреждениях дополнительного образования представляют собой сложную, интегративную, адаптивную и динамичную систему, ориентированную на развитие взрослого как субъекта познания, коммуникации и деятельности, способного действовать в плюрилингвальном и кросс-культурном пространстве. Именно такая система может стать эффективным инструментом не только профессиональной подготовки, но и формирования новой языковой личности, способной к взаимодействию.

Перспективы развития корпоративного обучения иностранным языкам определяются как внешними макротенденциями (цифровизация, транснационализация бизнеса, гибридизация форм занятости), так и внутренними потребностями самих организаций. Одним из ключевых направлений становится цифровизация языкового обучения. Использование электронных платформ, мобильных приложений, средств искусственного интеллекта, систем автоматической проверки и индивидуализированной обратной связи позволяет создавать гибкие, масштабируемые и экономически эффективные решения. Инструменты адаптивного обучения, поддерживаемые технологиями искусственного интеллекта, могут предлагать сотрудникам персонализированные учебные маршруты на основе их профиля, целей и стиля обучения. Виртуальная и дополненная реальность открывают возможности для имитации профессиональных ситуаций, позволяя обучающимся погружаться в отраслевой контекст без выхода из офиса.

Все чаще корпоративное обучение строится по принципу образовательной архитектуры, в которой учитываются профессиональная роль сотрудника, специфика выполняемых задач, уровень и стиль владения языком, предпочтения в обучении. Это требует от компании программ владения методиками дифференцированной диагностики, разработки модульных курсов, гибкой интеграции форматов (очно, онлайн, смешанно) и применения принципов микролернинга – обучения малыми порциями, встроенного в повседневную деятельность. Обучение становится неразрывной частью профессиональной жизни и инструментом повышения личной эффективности.

Особое внимание в перспективных моделях корпоративного обучения уделяется развитию межкультурной компетентности. Языковое обучение перестает быть исключительно инструментом передачи информации – оно превращается в средство формирования способности понимать, интерпретировать и продуктивно взаимодействовать с представителями иных культур. Это требует включения в программы элементов культурологического анализа, моделирования типичных ситуаций межкультурного взаимодействия,

критической рефлексии и развития эмпатии. Данный подход усиливает гуманитарный потенциал корпоративного образования, способствуя формированию не только профессионально компетентного, но и культурно чувствительного сотрудника.

Наряду с этим наблюдается рост популярности краткосрочных языковых курсов, ориентированных на достижение конкретных коммуникативных целей – проведение переговоров, участие в международных проектах, подготовку к командировкам или работе в многоязычной среде. Компании все чаще выбирают гибкие, интенсивные форматы, позволяющие в сжатые сроки достичь измеримого результата. Это соответствует логике ускоренного обновления компетенций в условиях динамичного рынка труда и растущей потребности в точечно направленном развитии персонала.

Усиливается интерес к изучению редких языков, таких как китайский, корейский, японский, а также восточноевропейских – польского, чешского, венгерского [Лазарева, 2025d]. Это обусловлено расширением торгово-экономического сотрудничества с Азией и Восточной Европой, необходимостью адаптации к новым партнерским регионам и диверсификации бизнес-контактов. В корпоративной практике становится все более распространенным обучение третьему языку через английский как язык-медиатор, особенно в многонациональных командах. Например, испанский или польский преподаются через английский, что позволяет сократить время освоения за счет уже сформированных стратегий иноязычного обучения и использования англоязычного лексико-грамматического фундамента.

Это требует комплексного подхода, сочетающего методические инновации, организационную гибкость и стратегическую интеграцию в процессы управления человеческим капиталом. В условиях стремительного изменения форм труда, цифровизации и глобализации корпоративное языковое обучение становится не просто элементом профессиональной подготовки, но важным механизмом адаптации к изменяющемуся миру, средством развития

языковой личности и фактором устойчивости и конкурентоспособности современных организаций.

Дополнительное образование взрослых в сфере иностранных языков в плюрилингвальной парадигме представляет собой динамичную, гибкую и личностно-ориентированную систему, в основе которой лежат принципы индивидуализации, функциональности и ориентации на реальные потребности обучающихся. Эта система строится на уважении к опыту, целям и образовательным запросам взрослых, предоставляя им возможность самостоятельно выбирать тематику, формат, интенсивность и продолжительность обучения.

Резюме по второй главе

В ситуации геополитической нестабильности подготовка квалифицированных кадров – педагогов, инженеров, а также других специалистов со знанием русского и иностранных языков – приобретает особую стратегическую значимость. В ситуации напряженности общения с представителями инокультур умение правильно интерпретировать высказывания разноязычных коллег, предотвратить или своевременно сгладить потенциально возможный лингвокультурный конфликт способствует обеспечению безопасности всех участников общения в многоязычной многокультурной среде.

В ходе проведенного исследования были выявлены две любопытные тенденции:

– за последние несколько десятилетий учитель иностранного языка эволюционировал от учителя-билингва (в совершенстве владеющего чаще всего одним иностранным языком и преподающего этот язык) до учителя многоязычия или мультилингва (владеющего несколькими иностранными языками вслед за родным и преподающего два и более иностранных языка), а затем до учителя-плюрилингва (владеющего несколькими иностранными языками и разноязычными технологиями искусственного интеллекта, продолжающего

расширять свой языковой репертуар и маневрировать в нем; преподающего языки с опорой на весь лингвистический опыт обучающихся);

– в первой четверти третьего тысячелетия стали трансформироваться и выпускники других вузов, например инженерных. Так, представители технической интеллигенции со знанием одного иностранного языка (чаще всего английского) превратились в *инженеров-мультилингвов* со знанием двух-трех иностранных языков (чаще всего индоевропейской группы: английского, немецкого, французского) вслед за родным.

Поскольку набор изучаемых в техническом вузе языков порой ограничен двумя-тремя языками, то дальнейшее расширение языкового репертуара в ходе плюрилингвального обучения будущих инженеров может осуществляться только в рамках элективных курсов, предлагаемых вне основной образовательной программы в вузе, а также на факультетах или в учреждениях дополнительного образования.

С учетом многообразия профессиональных и личностных контекстов всевозможных категорий разноязычных обучающихся дополнительное образование обеспечивает развитие не только мульти- и плюрилингвальной компетенций, но и в условиях цифровизации становится универсальной платформой для формирования *плюрилингвальной цифровой личности*, способной гибко переключаться между языковыми кодами и коммуникативными ролями в различных сферах деятельности.

Заключение

Востребованность специалистов различного профиля, владеющих русским и несколькими иностранными языками, а также разноязычными цифровыми технологиями, обусловлена изменением векторов международной деятельности многих российских учреждений, предприятий, компаний, расширением контактов в производственных и непроизводственных сферах народного хозяйства. Масштабный контур преобразований, который будет последовательно реализовываться в России в период до 2036 года, коснется аспектов гармоничного развития личности (в том числе *русской языковой личности*) будущего специалиста и формирования у него традиционных ценностей, патриотизма и социальной ответственности.

Анализ «Программы фундаментальных научных исследований в РФ на долгосрочный период (2021–2030 годы)» в сфере «Науки и образование» позволяет увидеть, что основное внимание уделяется таким разделам фундаментальных и поисковых исследований, как «Разработка способов и механизмов развития интеллектуально-творческого потенциала современного человека» (5.7.3.9), «Организация и развитие системы непрерывного этнокультурного (национального) образования» (5.7.4.8), в основные задачи и ожидаемые прорывные результаты которых входит анализ ключевых проблем в области философских исследований языка и сознания, (философское) обоснование цивилизационной безопасности Российской Федерации, базирующейся на долгосрочной системе развития собственного цивилизационного проекта и разработке проекта всечеловеческого содружества культур, переосмыслении теоретического образа морали на основе результатов биоэволюционных, нейропсихологических, когнитивных и этико-прикладных исследований, изучении философских и мировоззренческих глобальных систем в их динамике, прояснении связей между логико-смысловой сферой интеллектуального универсума и структурой конкретного языка. Следовательно, в первую очередь результат обучения языку должен отражаться

в сфере социально-личностных взаимодействий, что делает процесс обучения языкам тождественным осуществлению на практике диалога/не-диалога культур.

Перед исследовательским сообществом сегодня ставится задача обеспечения эффективного и взаимовыгодного международного научно-технологического и культурно-образовательного сотрудничества, осуществлять которое должны опытные и молодые кадры, надлежащим образом ориентированные на взаимодействие с представителями иных языков и культур, готовые к работе в постоянно трансформирующейся плюрилингвальной парадигме, способные и готовые к расширению собственного языкового репертуара при академической, профессиональной или социальной необходимости.

Авторы настоящего издания ставили своей целью осмысление проблематики плюрилингизма в дидактическом ключе, затрагивая общие и частные вопросы обучения нескольким иностранным языкам в системе отечественного образования и формирования многоязычной личности представителей педагогической и технической интеллигенции РФ, а также других категорий обучающихся. Издание может рассматриваться в качестве практического руководства к действиям по продвижению перспективных идей Ивановской лингвометодической научной школы, благоприятствующих развитию отечественного образования и формированию гармоничной личности обучающегося.

Список литературы

1. Авраменко, А. П. Психолого-педагогические аспекты индивидуализации обучения иностранным языкам средствами искусственного интеллекта / А. П. Авраменко. – DOI 10.25198/1814-6457-233-60. – EDN BNUZOT. – Текст : электронный // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2022. – № 3(235). – С. 60–65.
2. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : Икар, 2009. – 448 с. – Текст : непосредственный.
3. Атлас новых профессий 3.0 / под ред. Д. Варламовой, Д. Судакова. – Москва : Альпина ПРО, 2021. – 472 с. – Текст : непосредственный.
4. Бакловская, О. К. Содержание и структура мультилингвальной компетенции студентов / О. К. Бакловская, П. Ю. Петрусевич. – Текст : непосредственный // Многоязычие в образовательном процессе : сборник статей. – Ижевск : Изд. центр «Удмуртский университет», 2016. – Вып. 8 / ред. Л. М. Малых. – С. 7–14.
5. Барсук, Р. Ю. Основы обучения иностранному языку в условиях двуязычия / Р. Ю. Барсук. – Москва, 1970. – 176 с. – Текст : непосредственный.
6. Барышников, Н. В. Дидактический трилингвизм / Н. В. Барышников. – EDN UVLYZX. – Текст : электронный // Теоретическая и экспериментальная лингводидактика : сборник научных статей. – Пятигорск : Пятигорский государственный лингвистический университет, 2003. – С. 6–15.
7. Барышников, Н. В. Мультилингводидактика / Н. В. Барышников. – EDN TIFINV. – Текст : электронный // Иностранные языки в школе. – 2004а. – № 5. – С. 19–27.
8. Барышников, Н. В. Толерантность как основа межкультурной коммуникации / Н. В. Барышников. – Текст : непосредственный // Преподавание иностранных языков и культур: теоретические и

прикладные аспекты (Лемпертовские чтения – VI) : материалы междунар. науч.-метод. симпозиума. – Пятигорск : Изд-во ПГЛУ, 2004b. – С. 3–7.

9. Барышников, Н. В. Культурный шок как мифологизированный феномен в реализации многоязычной коммуникативной компетенции / Н. В. Барышников. – Текст : электронный // Известия ВГПУ. – 2012. – № 11. – С. 9–13. – URL: http://izvestia.vspu.ru/files/publics/75/9-13.pdf (дата обращения: 09.07.2025).
10. Барышников, Н. В. Многоязычный школьник – это реально / Н. В. Барышников. – EDN XVNKEX. – Текст : электронный // Иностранные языки в школе. – 2017. – № 1. – С. 3–8.
11. Барышников, Н. В. Учитель многоязычия: компоненты профессиональной подготовки (к постановке вопроса) / Н. В. Барышников, А. В. Вартанов. – EDN VSWMLW. – Текст : электронный // Многоязычие в образовательном пространстве. – 2018. – Т. 10. – С. 7–17.
12. Безукладников, К. Э. Особенности формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка / К. Э. Безукладников, М. Н. Новоселов, Б. А. Крузе. – DOI 10.17223/19996195/38/11. – Текст : электронный // Язык и культура. – 2017. – № 38. – С. 152–170.
13. Безукладников, К. Э. Методическая система мультилингвального обучения будущих инженеров: эмпирическое исследование / К. Э. Безукладников, А. А. Прохорова. – DOI 10.17223/15617793/466/19. – Текст : электронный // Вестник Томского государственного университета. – 2021. – № 466. – С. 158–164.
14. Бим, И. Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам / И. Л. Бим. – Текст : непосредственный // Компетенции в образовании: опыт проектирования : сборник научных трудов / под ред. А. В. Хуторского. – Москва, 2007. – С. 156–163.

15. Бим, И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) / И. Л. Бим. – Обнинск : Титул, 2001. – 48 с. – Текст : непосредственный.
16. Гарднер, Г. Структура разума: теория множественного интеллекта: пер. с англ. / Г. Гарднер. – Москва : ООО «И.Д. Вильямс», 2007. – 512 с. – Текст : непосредственный.
17. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – Москва : Издательский центр «Академия», 2005. – 336 с. – Текст : непосредственный.
18. Гураль, С. К. Многоязычие и обучение иностранным языкам: современный контекст проблемы / С. К. Гураль, Е. В. Конева, О. Г. Поляков. – Текст : непосредственный // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 3(3). – С. 9–12.
19. Егорова, П. А. Применение мультилингвального подхода при инклюзивном обучении в высшей школе / П. А. Егорова, А. А. Прохорова, С. Н. Сорокоумова. – DOI 10.17223/19996195/54/9. – Текст: электронный // Язык и культура. – 2021. – № 54. – С. 152–166.
20. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – Москва : Исследовательский центр проблем качества специалистов, 2004. – 42 с. – (Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы»). – Текст : непосредственный.
21. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов ; АН СССР. Отделение литературы и языка ; ответственный редактор Д. Н. Шмелев. – Москва : Наука, 1987. – 261 с. – Текст : непосредственный.
22. Китросская, И. И. Некоторые вопросы методики обучения второму иностранному языку в свете психолингвистического анализа явления переноса : дис. ... кандидата педагогических наук / Инна Ильинична Китросская. – Москва, 1970. – 227 с. – Текст : непосредственный.

23. Комарова, Э. П. Подготовка поликультурной личности на основе интеллектуально-эмоциональной рефлексии / Э. П. Комарова, В. А. Федоров. – EDN RJIDOJ. – Текст : электронный // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2020. – № 4(52). – С. 52–56.
24. Кубрякова, Е. С. О когнитивных основаниях словообразования / Е. С. Кубрякова. – EDN SISKKZ. – Текст : электронный // Актуальные проблемы современного словообразования : материалы международной научной конференции, Кемерово, 01–03 июля 2009 года / Под общей редакцией Л.А. Араевой. – Кемерово : ИНТ, 2009. – Вып. 3. – С. 15–19.
25. Кун, Т. С. Структура научных революций / Т. С. Кун,; пер. И. З. Налетов. – Текст : непосредственный. – Москва : АСТ, 2015. – 320 с.
26. Лазарева, А. С. Специфика обучения иностранным языкам в корпоративной мультилингвальной среде / А. С. Лазарева. – DOI 10.17223/19996195/60/12. – Текст : электронный // Язык и культура. – 2022. – № 60. – С. 215–229.
27. Лазарева, А. С. Реализация ценностной парадигмы в дополнительном иноязычном образовании взрослых в корпоративной среде / А. С. Лазарева. – DOI 10.17223/19996195/64/9. – Текст : электронный // Язык и культура. – 2023. – № 64. – С. 155–168.
28. Лазарева, А. С. Иноязычные потребности взрослых обучающихся иностранным языкам в плюрилингвальной корпоративной среде / А. С. Лазарева. – DOI 10.37882/2223-2982.2024.12-3.28. – Текст : электронный // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2024а. – № 12-3. – С. 125–128.
29. Лазарева, А. С. Особенности плюрилингвального обучения взрослых в корпоративном образовательном пространстве / А. С. Лазарева. – Текст : непосредственный // Антропоцентрические науки в образовании: вызовы, трансформации, ресурс : сборник научных статей международного форума профессионального образования, Воронеж, 09–10 апреля 2024 года. –

Воронеж : Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2024b. – С. 78–81.

30. Лазарева, А. С. Методические особенности обучения взрослых иностранным языкам / А. С. Лазарева. – Текст : электронный // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2025a. – № 1(73). – С. 269–275. – URL: https://api-mag.kursksu.ru/api/v1/get_pdf/5672/ (дата обращения: 10.05.2025).
31. Лазарева, А. С. Психолого-педагогический профиль взрослого, изучающего иностранные языки в плюрилингвальной корпоративной среде / А. С. Лазарева. – DOI 10.24412/2712-827X-2025-21-15-22. – Текст : электронный // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2025b. – № 21. – С. 15–22.
32. Лазарева, А. С. Оценка влияния сложности языковых программ на обучение взрослых с учетом возрастных характеристик и факторов самомотивации / А. С. Лазарева. – DOI 10.30853/ped20250025. – Текст : электронный // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2025c. – Т. 10, № 2. – С. 197–204.
33. Лазарева, А. С. Основные компоненты методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых / А. С. Лазарева. – Текст : электронный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2025d. – Т. 13, № 1. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/43PDMN125.pdf (дата обращения: 04.05.2025).
34. Лазарева, А. С. Обучение польскому языку через английский как практическая реализация плюрилингвального подхода в дополнительном образовании / А. С. Лазарева, П. О. Козырева. – Текст : непосредственный // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2025e. – № 5. – С. 104–108.
35. Лазарева, А. С. Нормативно-правовое обеспечение методической системы дополнительного образования взрослых / А. С. Лазарева. – Текст :

непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2025f. – № 3 (112). – С. 194–197.

36. Лазарева, А. С. Организационно-педагогические условия плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам / А. С. Лазарева. – Текст : непосредственный // Язык и культура. – 2025g. – № 70. – С. 227–244.
37. Лазарева, А. С. Корпоративное обучение взрослых иностранным языкам: вызовы и возможности междисциплинарного подхода в контексте антропоцентрических наук / А. С. Лазарева, Н. В. Агеева. – EDN OKYMZQ. – Текст : непосредственный // Антропоцентрические науки в образовании: вызовы, трансформации, ресурсы : статьи II Международного форума, Воронеж, 08–09 апреля 2025 года. – Воронеж : Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2025h. – С. 98–101.
38. Лазарева, А. С. Педагогические условия формирования лингвистической безопасности взрослых в системе дополнительного образования / А. С. Лазарева, Е. Н. Дмитриева, Б. А. Жигалев. – DOI 10.47388/2072-3490/lunn2025-70-2-151-166. – Текст : электронный // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. – 2025. – Вып. 2 (70). – С. 151–166.
39. Лазарева, А. С. Особенности применения технологии активного обучения в иноязычной подготовке взрослых в корпоративной среде / А. С. Лазарева. – DOI 10.30853/ped20250077. – Текст : электронный // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2025. – Т. 10, № 5. – С. 640–648.
40. Лазарева, А. С. Обучение чтению многоязычных детей и взрослых на основе использования скороговорок / А. С. Лазарева, А. А. Прохорова, Л. Ю. Путятина. – DOI 10.17223/19996195/63/10. – Текст : электронный // Язык и культура. – 2023. – № 63. – С. 187–206.
41. Лазарева, А. С. Организация мультилингвальной образовательной среды учреждения дополнительного образования / А. С. Лазарева, Л. Н. Попова, Л. Ю. Путятина. – Текст : непосредственный // Современная

образовательная среда: аспекты регионального развития : коллективная монография. – Иваново : Ивановский государственный университет, 2024. – С. 237–258.

42. Лазарева, А. С. Анализ эффективности применения прямого метода в мультилингвальном обучении взрослых с использованием техник логопедического чтения / А. С. Лазарева, Л. Ю. Путятина. – DOI 10.17223/19996195/67/11. – Текст : электронный // Язык и культура. – 2024. – № 67. – С. 203–212.

43. Лазарева, А. С. Корпоративное обучение взрослых иностранным языкам: вызовы и возможности междисциплинарного подхода в контексте антропоцентрических наук / А. С. Лазарева, Н. В. Агеева. – Текст : непосредственный // Антропоцентрические науки в образовании: вызовы, транс формации, ресурсы : сборник научных статей II Международного форума 8–9 апреля 2025 года (Воронеж, Россия) / редколлегия : Э. П. Комарова (отв. ред.) [и др.]. – Воронеж : Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2025. – С. 98–101.

44. Лакофф, Д. Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон ; перевод с английского А. Н. Баранова и А. В. Морозовой ; под редакцией и с предисловием А. Н. Баранова. – Москва : УРСС, 2004. – 256 с. – (Мировой научный бестселлер). – EDN QRAADX. – Текст : непосредственный.

45. Лапидус, Б. А. Обучение второму иностранному языку как специальности / Б. А. Лапидус. – Москва : Высш. шк., 1980. – 176 с. – Текст : непосредственный.

46. Макшанцева, Н. В. Теория и практика концептуального описания языковых единиц в вузовском образовании : монография / Н. В. Макшанцева. – Н. Новгород, 2008. – 203 с. – Текст : непосредственный.

47. Малых, Л. М. Введение в мультилингвальное обучение : Принципы сравнения языков / Л. М. Малых. – Москва : Флинта : Наука, 2011. – 108 с. – Текст: непосредственный.

48. Малых, Л. М. Контрастивные упражнения в системе мультилингвального обучения / Л. М. Малых. – EDN ZEFYQP. – Текст : электронный // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2017. – Т. 14, № 2. – С. 294–298.

49. Малых, Л. М. Модель мультилингвального образования в полиэтническом регионе (на базе общеобразовательного учреждения): монография / Л. М. Малых, А. В. Жукова. – Ижевск : Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. – 208 с. – Текст: непосредственный.

50. Мильруд, Р. П. Коммуникативная компетенция: владение языком или готовность к иноязычному общению / Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2017. – № 7. – С. 2–11.

51. Никитюк, Н. А. Педагогический дизайн в системе подготовки будущих учителей иностранных языков: классический университет vs педагогический вуз / Н. А. Никитюк, А. А. Прохорова, В. К. Безукладников. – DOI 10.17223/19996195/68/14. – Текст : электронный // Язык и культура. – 2024. – № 68. – С. 247–266.

52. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. – Москва : Издательство МГЛУ, 2003. – 256 с. – Текст: непосредственный.

53. Ирисханова, К. М. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка / К. М. Ирисханова. – Москва : Московский государственный лингвистический университет, 2003. – 259 с. – EDN DYSMPO. – Текст : электронный.

54. Плюснина, Е. М. Формирование мультилингвальной компетенции / Е. М. Плюснина, Е. А. Шалгина, С. В. Шустова. – DOI 10.15593/2224-9389/2017.2.12. – EDN ZAETGP. – Текст : электронный // Вестник

Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2017. – № 2. – С. 121–130.

55. Пономарева, О. Б. Стратегия мультилингвизма и изучения иностранных языков в Евросоюзе / О. Б. Пономарева. – EDN VHLSJX. – Текст : электронный // Вестник Тамбовского университета. Серия Филологические науки и культурология. – 2015. – № 2(2). – С. 23–28.

56. Проект «Образование 2030». – E2030 PositionPaper, 2019. – URL: https://fioco.ru/Media/Default/Documents/E2030%20Position%20Paper%2027.05.2019.pdf (дата обращения: 09.07.2025). – Текст : электронный.

57. Прохорова, А. А. Методическая система мультилингвального обучения студентов технического вуза : дис. ... доктора педаггических наук : 13.00.02 / А. А. Прохорова. – Нижний Новгород, 2020. – 512 с. – Текст : непосредственный.

58. Прохорова, А. А. Эволюция языковой личности будущего специалиста: монолингвизм – билингвизм – мультилингвизм / А. А. Прохорова. – Текст : непосредственный // Фонетическая рапсодия 2021: межвузовский сборник научных трудов : к юбилею доктора филологических наук, профессора, ведущего научного сотрудника Научно-образовательного центра интеграции науки и образования ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», действительного члена Российской Академии Естествознания Галины Михайловны Вишневской, Иваново, 22 ноября 2021 года. – Иваново : Ивановский государственный университет, 2021. – С. 90–100.

59. Прохорова, А. А. Обучение студентов с ограниченными возможностями здоровья: мультилингвальный подход / А. А. Прохорова. – Текст : непосредственный // Ивановская научная психолого-педагогическая и методическая школа: вклад в развитие российского образования : монография / под научной редакцией А. А. Прохоровой. – Иваново : Ивановский государственный университет, 2022. – Глава 11. – С. 198–213.

60. Прохорова, А. А. Мультилингвальный инженер: миф или реальность? / А. А. Прохорова, К. Э. Безукладников. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2021. – № 8. – С. 11–19.
61. Прохорова, А. А. Исследование понятия и структуры лингвоцифровой компетенции студента / А. А. Прохорова, В. К. Безукладников, Л. Р. Лизунова. – DOI 10.17223/19996195/58/14. – Текст : электронный // Язык и культура. – 2022. – № 58. – С. 236–260.
62. Прохорова, А. А. Особенности обучения мультилингвальных преподавателей эпохи цифровизации / А. А. Прохорова, В. К. Безукладников, А. И. Чечеткина. – DOI 10.17223/19996195/56/14. – Текст : электронный // Язык и культура. – 2021. – № 56. – С. 234–253.
63. Прохорова, А. А. Мультилингвальный фестиваль буктрейлеров как способ повышения читательской активности обучающихся новой формации / А. А. Прохорова, В. К. Безукладников, А. И. Чечеткина. – DOI 10.17223/19996195/64/13. – Текст : электронный // Язык и культура. – 2023. – № 64. – С. 232–251.
64. Прохорова, А. А. Обучение студентов иностранным языкам с применением комплекса многоязычных аудиовизуальных средств / А. А. Прохорова, М. А. Васильева, А. Н. Прохорова. – DOI 10.15593/2224-9389/2023.1.8. – Текст : электронный // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2023. – № 1. – С. 103–121.
65. Прохорова, А. А. Мультилингвальное обучение студентов нелингвистических специальностей: результаты межвузовского взаимодействия / А. А. Прохорова, О. В. Сергеева, И. А. Ямкина. – Текст : непосредственный // Ивановская научная психолого-педагогическая и методическая школа: вклад в развитие российского образования : монография / под научной редакцией А. А. Прохоровой. – Иваново : Ивановский государственный университет, 2022. – Глава 16. – С. 309–323.

66. Прохорова, А. А. Мультиязычные веб-сайты как средство формирования и развития медиативных умений студентов технического вуза / А. А. Прохорова, О. В. Сергеева, И. А. Ямкина. – – DOI 10.17223/19996195/60/14. – Текст: электронный // Язык и культура. – 2022. – № 60. – С. 249–269.

67. Прохорова, А. А. Обучение медиации студентов технического вуза с использованием мультиязычных цифровых ресурсов / А. А. Прохорова, О. В. Сергеева, И. А. Ямкина. – DOI 10.15593/2224-9389/2023.2.7. – Текст: электронный // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2023. – № 2. – С. 72–86.

68. Прошина, З. Г. Транслингвизм и его прикладное значение / З. Г. Прошина. – Текст : непосредственный // Вестник российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2017. – Т. 17, № 2. – С. 155–170.

69. Рогова, Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – Москва : Просвещение, 1991. – 289 с. – Текст : непосредственный.

70. Рогозин, Д. Мультилингвизм как социальный контекст языка / Д. Рогозин. – Текст : электронный // Полит.Ру : [сайт]. – 2006. – 16 ноября. – URL: http://polit.ru/article/2006/11/16/multil/ (дата обращения: 24.07.2018).

71. Родионова, И. Ю. Методика формирования пассивного словаря студентов старших курсов испанского отделения при чтении художественных текстов на английском языке : дис. ... кандидата педагогических наук. – Санкт-Петербург, 1998. – Текст : непосредственный.

72. Сергеева, О. В. Формирование лингвомедиативной компетенции у студентов технического вуза в процессе обучения иностранным языкам: дис. … кандидата педагогических наук / Ольга Владимировна Сергеева. – Екатеринбург, 2024. – 209 с. – Текст : непосредственный.

73. Словарь терминов межкультурной коммуникации / И. Н. Жукова, М. Г. Лебедько, З. Г. Прошина, Н. Г. Юзефович. – Москва : Флинта : Наука, 2013. – 628 с. – Текст : непосредственный.

74. Сысоев, П. В. Языковое поликультурное образование в XXI веке / П. В. Сысоев. – Текст : непосредственный // Язык и культура. – 2009. – № 2 (6). – С. 96–110.

75. Сысоев, П. В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании / П. В. Сысоев. – Издание второе, стереотипное. – Москва : Издательство «Либроком», 2015. – 264 с. – EDN UMBNBO. – Текст : электронный.

76. Сысоев, П. В. Корпоративное обучение профессиональному иностранному языку / П. В. Сысоев, Е. Н. Потапова. – DOI 10.32744/pse.2022.2.15. – Текст : электронный // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 2 (56). – С. 256–271.

77. Сысоев, П. В. Обучение иностранному языку в эпоху искусственного интеллекта: спорные вопросы и перспективы методических исследований / П. В. Сысоев. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2025. – № 2. – С. 66–74. – EDN PWHSIS.

78. Тарева, Е. Г. Диалог культур или не-диалог культур? Дилемма современной лингводидактики / Е. Г. Тарева. – Текст : непосредственный // Иностранная филология. Социальная и национальная вариативность языка и литературы : материалы IV Международного научного конгресса, Симферополь, 01–19 апреля 2019 года / редактор Е. В. Полховская. – Симферополь : Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2019. – С. 49–54.

79. Тимирбаева, Г. Р. Полилингвизм как принцип подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации в полилингвальном обществе / Г. Р. Тимирбаева. – Текст : непосредственный // Вестник Казанского технологического университета. – 2007. – № 3–4. – С. 268–272.

80. Карта компетенций педагога иностранных языков в условиях цифровизации образования / Под ред С. В. Титовой, П. В. Сысоева. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью «Эдитус», 2023. – 252 с. – EDN AFLRHB. – Текст : электронный.

81. Тихомирова М. В. Иностранные студенты технического вуза: экспортный потенциал / М. В. Тихомирова, А. А. Прохорова. – Текст : непосредственный // Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации : сборник статей IX Международной научно-практической конференции. – Пенза : Наука и Просвещение, 2018. – Ч. 4. – С. 130–134.

82. Толковый словарь русского языка : [В 4-х томах] / под ред. Д. Н. Ушакова. – Москва : Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1935–1940. – Текст : непосредственный.

83. Устинова, Т. В. Плюрилингвальный репертуар изучающего иностранный язык: подходы к лингвистическому описанию / Т. В. Устинова. – Текст : непосредственный // Современное языковое образование: инновации, проблемы, решения: материалы XII научно-практической конференции, Москва, 24 апреля 2021 года. – Москва : МПГУ, 2021. – С. 681–692.

84. Фомин, М. М. Сопоставительный анализ лексико-грамматических систем английского, русского и якутского языков : [учебное пособие] / М. М. Фомин ; Якутский государственный университет. – Якутск : ЯГУ, 1987. – 83 с. – Текст : непосредственный.

85. Халяпина, Л. П. Методическая система формирования поликультурной языковой личности посредством Интернет-коммуникации в процессе обучения иностранным языкам : дис. … доктора педагогических наук : 13.00.02 / Людмила Петровна Халяпина. – Санкт-Петербург, 2006. – 426 с. – Текст : непосредственный.

86. Халяпина, Л. П. Плюрилингвальный и транслингвальный подходы как новые тенденции в теории интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам студентов технических вузов /

Л. П. Халяпина, Е. В. Шостак. – DOI 10.15593/2224-9389/2019.2.11. – EDN XCFLEH. – Текст : электронный // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2019. – № 2. – С. 119–130.

87. Холодная, М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М. А. Холодная. – Санкт-Петербург, 2004. – 384 с. – Текст : непосредственный.

88. Чечеткина, А. И. Обучение будущих учителей-плюрилингвов иностранным языкам с использованием цифровых ресурсов: научная квалификационная работа. – Иванов : ИвГУ, 2024. – 215 с. – Текст : непосредственный.

89. Чупров, Л. Ф. Терминологический словарь по логопедии и нейропсихологии : (учебно-методическое пособие) / Л. Ф. Чупров. – Москва, 2012. – 180 с. – (Золотой фонд отечественной науки). – Текст : непосредственный.

90. Шамов, А. Н. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация (базовый курс немецкого языка) : дис. … доктора педагогических наук : 13.00.02 / Александр Николаевич Шамов. – Нижний Новгород, 2005. – 537 с. – Текст : непосредственный.

91. Шостак, Е. В. Концепция плюрилингвизма в лингводидактике и обоснование термина «плюрилингвальное обучение» / Е. В. Шостак. – DOI 10.18721/JHSS.9207. – EDN UVNYTG. – Текст : электронный // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. – 2018. – Т. 9, № 2. – С. 71–85.

92. Шостак, Е. В. Методика формирования многоязычной компетенции у студентов многопрофильного вуза : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Екатерина Владимировна Шостак ; [Место защиты: Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого]. – Москва, 2021. – 22 с. – Текст : непосредственный.

93. Arnold, V. The changing technological environment and the future of behavioural research in accounting / V. Arnold. – DOI: 10.1111/acfi.12218. – Текст : электронный // Accounting & Finance. – 2018. – Vol. 58, issue 2. – P. 315–339.

94. Arnold, R. Assisted learning : A workbook / R. Arnold. – Landau : Bildungstransfer, 2011. – 224 p. – Текст : непосредственный.

95. Bialystok, E. Communication Strategies: a psychological analysis of second-language use / E. Bialystok. – Oxford : Blackwell, 1990. – 250 p. – Текст : непосредственный.

96. Byram, M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence / M. Byram. – Clevedon : Multilingual Matters, 1997. – 124 p. – Текст : непосредственный.

97. Cenoz, J. Defining Multilingualism / J. Cenoz. – DOI 10.1017/S026719051300007X. – Текст : электронный // Annual Review of Applied Linguistics. – 2013. – Vol. 33. – P. 3–18.

98. Cenoz, J. A holistic approach to multilingual education: Introduction / J. Cenoz, D. Gorter. – DOI 10.1111/j.1540-4781.2011.01204.x. – Текст : электронный // The Modern Language Journal. – 2011. – Vol. 95, issue 3. – P. 339–343.

99. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors / Council of Europe. – 2018. – URL: https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-newdescriptors-2018/1680787989 (дата обращения: 22.11.2020). – Текст : электронный.

100. Coste, D. Compétence plurilingue et pluriculturelle / D. Coste, D. Moore, G. Zarate. – Текст : непосредственный // Apprentissage des langues dans le cadre européen. Numéro spécial du “Le français dans le monde”. – Paris : Hachette, 1998. – P. 8–67.

101. Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning / The Council of the European Union. – Текст : электронный // Official Journal of the European Union. – 4.6.2018. – C 189/1. – 13 p. – (2018/C 189/01). – URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-

content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604%2801%29 (date of access: 20.04.2025).

102. Descriptors of pluricultural and plurilingual competence. – URL: http://carap.ecml.at/Descriptorsofresources/tabid/2654/language/en-GB/Default.aspx (дата обращения: 10.09.2023). – Текст : электронный.

103. Díaz-Redondo, R. P. Integrating micro-learning content in traditional e-learning platforms / R. P. Díaz-Redondo, M. Caeiro-Rodríguez, J. J. López-Escobar, A. Fernández-Vilas. – DOI 10.48550/arXiv.2312.06500. – Текст : электронный // arXiv : [site]. – 2023. – URL: https://arxiv.org/abs/2312.06500 (date of access: 20.04.2025).

104. Dörnyei, Z. Attitudes, orientations, and motivations in language learning: advances in theory, research, and applications / Z. Dörnyei. – DOI 10.1111/1467-9922.53222. – Текст : электронный // Language Learning. – 2003. – Vol. 53, issue S1. – P. 3–32.

105. European Charter for Plurilingualism / L'observatoire européen du plurilinguisme. – Текст: электронный // L'observatoire européen du plurilinguisme : [site]. – Paris, France, 2005. – 8 p. – URL: https://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Charte/Charteplurilinguisme_enV2.13.pdf (дата обращения: 09.09.2017).

106. Fleminger, S. Handbook of Memory Disorders. Edited by A. D. Baddeley, B. A. Wilson and F. N. Watts. (Pp. 651; £49.95.) John Wiley & Sons Ltd: Chichester. 1995 / S. Fleminger. – EDN FOOXJT. – Текст : электронный // Psychological Medicine. – 1997. – Vol. 27, no. 1. – P. 241–246.

107. Gardner, R. C. Attitudes and motivation in second-language learning / R. C. Gardner, W. E. Lambert. – Rowley, USA : Newbury House Publishers, 1972. – 316 p. – URL: https://archive.org/details/attitudesmotivat0000gard (date of access: 20.04.2025). – Текст : электронный.

108. Gardner, R. C. Second language acquisition: a social psychological perspective : paper presented at the Annual Convention of the American Phychological Association (93rd, Los Angeles, CA, 23-27, 1985 / R. C. Gardner, R. N.

Lalonde. – Los Angeles, CA, 1985. – 22 p. – URL : https://www.academia.edu/25842259/Second_Language_Acquisition_A_Social_Psychological_Perspective (date of access: 20.04.2025). – Текст : электронный.

109. Gregori-Signes, C. Practical uses of digital storytelling / C. Gregori-Signes. – Текст : электронный // INTED2007 Proceedings. – 2008. – URL: https://www.researchgate.net/publication/253907387 (date of access: 20.04.2025).

110. Handbook of Memory Disorders / edited by A. D. Baddeley, B. A. Wilson, F. N. Watts. – Chichester : John Wiley & Sons Ltd., 1995. – 651 p. – Текст : непосредственный.

111. Hannam, S. Developing Critical Thinking Skills / S. Hannam. – Текст : электронный // Macmillan education : [site]. – London, 2014. – URL: http://www.macmillanenglish.com/life-skills/developing-critical-thinking/ (date of access: 20.04.2025).

112. Horwitz, E. K. Reflections on Horwitz (1986), “Preliminary Evidence for the Validity and Reliability of a Foreign Language Anxiety Scale” / E. K. Horwitz. – DOI 10.1002/tesq.295. – Текст : электронный // TESOL Quarterly. – 2016. – Vol. 50, iss. 4. – P. 932–935.

113. Lenneberg, E. H. Biological foundations of language / E. H. Lenneberg. – New York : John Wiley and Sons, 1967. – 489 p. – Текст : непосредственный.

114. Lipińska, D. Rethink your old teaching methods: designing a pronunciation course for adolescent Polish learners of English / D. Lipińska. – Текст : электронный // Theory and Practice of Second Language Acquisition. – 2018. – Vol. 4, issue 1. – P. 97–120. – URL: https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=682226 (date of access: 20.04.2025).

115. MacIntyre, P. D. An overview of language anxiety research and trends in its development / P. D. MacIntyre. – Текст : электронный // New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications / ed. by C. Gkonou, M. Daubney, J.-M. Dewaele. – Channel View Publications, 2017. –

P. 11–30. – URL: https://doi-org.ezproxy.lib.monash.edu.au/10.21832/9781783097722 (date of access: 20.04.2025).

116. Multilingualism, Discourse, and Ethnography / ed. By S. Gardner, M. Martin-Jones. – London, UK : Routledge, 2012. – 370 p. – Текст : непосредственный.
117. Odlin, T. Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning / T. Odlin. – Cambridge : Cambridge University Press, 1989. – P. 210. – Текст : непосредственный.
118. Plurilingual and pluricultural awareness in language teacher education. A training kit / M. Bernaus (ed.). – Strasbourg : ECML, Council of Europe, 2007. – 76 p. – URL: https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/LEA-EN.pdf (date of access: 20.04.2025). – Текст : электронный.
119. Shridhar, K. Societal Multilingualism, World Englishes: their Implications for TESOL / K. Shridhar. – Текст : электронный // Indian Journal of Applied Linguistics. – 2002. – Vol. 28, issue 2. – P. 83–100. – URL: https://www.academia.edu/6270404/Societal (access date: 17.12.2017).
120. The possibilities and limits to dialogue / R. Rose-Redwood, R. Kitchin, L. Rickards [et al.]. – DOI 10.1177/20438206187805. – Текст : электронный // Dialogues in Human Geography. – 2018. – Vol. 8, issue 2. – P. 109–123.
127. Venckutė, M. Creativity – a transversal skill for lifelong learning. An overview of existing concepts and practices : final report / M. Venckutė, I. B. Mulvik, B. Lucas. – Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2020. – 60 p. – Текст : непосредственный.
128. Wilton, N. The impact of work placements on skills development and career outcomes for business and management graduates / N. Wilton. – DOI: 10.1080/03075079.2010.532548. – Текст : электронный // Studies in Higher Education. – 2012. – Vol. 37, issue 5. – P. 603–620.

Прохорова Анна Александровна
Лазарева Анна Сергеевна
Безукладников Константин Эдуардович

Непрерывное образование: обучение иностранным языкам в плюрилингвальной парадигме

Монография издана в авторской редакции

Сетевое издание

Ответственный за выпуск – Алимова Н.К.

Научное издание

Системные требования:
операционная система Windows XP или новее, macOS 10.12 или новее, Linux.
Программное обеспечение для чтения файлов PDF.

Объем данных 2 Мб

Принято к публикации «24» мая 2025 года

Режим доступа: https://izd-mn.com/PDF/28MNNPM25.pdf свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус., англ.

ООО «Издательство «Мир науки»

«Publishing company «World of science», LLC

Адрес:

Юридический адрес – 127055, г. Москва, пер. Порядковый, д. 21, офис 401.

Почтовый адрес – 127055, г. Москва, пер. Порядковый, д. 21, офис 401.

https://izd-mn.com/

ДАННОЕ ИЗДАНИЕ ПРЕДНАЗНАЧЕНО ИСКЛЮЧИТЕЛЬНО ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ НА ЭЛЕКТРОННЫХ НОСИТЕЛЯХ