

А.В. Рагозина, О.А. Обдалова

ПЛЮРИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ИЗ ЮГО-ВОСТОЧНОЙ АЗИИ

Освещаются вопросы, связанные с плюрилингвальным обучением студентов из Юго-Восточной Азии. Обосновывается целесообразность его применения при обучении второму иностранному языку в условиях межкультурной коммуникации. Выявляются особенности плюрилингвального обучения, проводится сопоставление и выделяются его принципы, применяемые в НИ ТГУ. Даются рекомендации о внедрении плюрилингвального обучения русскому языку как иностранному на основе анализа опыта Томского государственного университета.

Ключевые слова: плюрилингвизм; плюрилингвальное обучение; теория и методика обучения иностранному языку; русский как иностранный; обучение студентов из Юго-Восточной Азии.

Введение

Формирование образовательной среды, выбор языковой политики, установление всей образовательной парадигмы вызваны социокультурными, политическими и экономическими процессами, происходящими не только в лидирующих, но и в развивающихся странах. Приверженность России западным концептуальным взглядам и традициям в науке, в том числе в области теории и методики обучения, обусловлена исторически и влияет на появление и развитие новых тенденций. Однако в связи с активным процессом интернационализации образовательного пространства, в частности увеличивающимся количеством обучающихся в России студентов из Южной и Юго-Восточной Азии (ЮВА) на факультетах довузовской подготовки [1. С. 96], необходимо принимать во внимание восточно-азиатскую картину мира, как и тенденции в образовании. Сейчас и европейская, и азиатская системы образования как никогда выступают за языковое разнообразие [2. С. 73], установление мирового межкультурного диалога. В связи с этим нам кажется актуальным осветить такую концепцию, как плюрилингвизм, с прикладной точки зрения по отношению к обучающимся из ЮВА и Южной Азии. Может ли отказ от центричности вокруг изучаемого языка в обучении помочь в достижении главных целей обучения – приобретении новых знаний и осуществлении успешной коммуникации? Почему среди разнообразных современных подходов и явлений в методике обучения ИЯ нам стоит обратить внимание на плюрилингвальное обучение? В данной статье мы рассмотрим понятия плюрилингвизма и плюрилингвального обучения в Азии, выявим принципы, наиболее подходящие для обучения второму иностранному языку студентов из Индонезии (наиболее многочисленного этноса на факультете после китайского), а также опишем результаты экспериментального обучения на основе данных принципов в образовательном пространстве Национального исследовательского Томского государственного университета (НИ ТГУ).

Концепция плюрилингвального обучения в России через Европу и Азию

В настоящее время все большему числу государств, особенно на университетском уровне, присущи явления мультикультурализма, под которым понимается «признание и сохранение культурных раз-

личий, обусловленных этническими, религиозными и другими социальными факторами» [3. С. 157], и плюрилингвизма, о котором особенно целесообразно говорить в связи с обучением на языковых факультетах и подготовительных языковых курсах.

В отечественной литературе о разграничении терминов мульти- и плюрилингвизм писали Л.П. Халяпина, Е.В. Шостак, А.О. Ильнер, Н.Х. Савельева, З.Г. Прошина, М.Г. Сергеева и др. В целом отметим, что в лингводидактике понятие «мультилингвизм» описывает явление многоязычия как сосуществование нескольких языков внутри социальной группы в обществе, состоящем из носителей разных языков [3. С. 158]. Понятие «плюрилингвизм» предполагает общество, в котором каждый индивид – пользователь нескольких языков [4. С. 123]. Принятую в рамках Совета Европы в 2001 г. концепцию плюрилингвизма (Plurilinguism) принято понимать как возможность участия в межкультурном диалоге, т.е. в диалоге с представителями других культур, благодаря владению на разном уровне минимум двумя иностранными языками. Плюрилингвизм подразумевает такую ситуацию, когда говорящие используют свои языковые и культурные познания в качестве коммуникативных ресурсов в соответствии со своими потребностями [5].

Отечественная литература и методика, ассимилируя европейские концепции, развивает теоретические и практические исследования в области плюрилингвального обучения. Е.В. Шостак называет концепцию плюрилингвального обучения «новым этапом в постнеклассической лингводидактической науке» [6. С. 83]. Исследователи Л.П. Халяпина, Е.В. Шостак выделяют следующие принципы плюрилингвального обучения: 1) принцип интегративности (соизучение языков, профессиональной тематики и языкового наполнения); 2) принцип базовых и учебных стратегий; 3) принцип поддержки сосуществования и взаимодействия нескольких языков; 4) принцип эффекта простоты учебного процесса; 5) принцип малоинтерференционной динамической стереотипизации (набор общих методических принципов обучения ИЯ) [4. С. 124].

Частично выделенные принципы были использованы в качестве дополнительных принципов при обучении студентов в НИ ТГУ и показали свою уместность и эффективность. Так, принцип интегративности, подразумевающий изучение контекста и языка, был применен при изучении так называемых специальных предметов (физики, истории России и др.).

Одновременно с изучением предметного контента иностранные студенты овладевали новыми языковыми конструкциями и специальной лексикой (такой курс известен как научный стиль речи). Одновременно с этим обучающиеся овладевают базовыми навыками учебных стратегий (учимся учиться), которые на данном этапе формируются самостоятельно и при помощи преподавателя [7, 8]. Применение такого принципа особенно важно для иностранных обучающихся, которые продолжают дальнейшее профессиональное обучение в университете. Так как в большинстве случаев «плюрилингвальность» группы не заканчивается на этапе довузовской подготовки, а переходит на следующий уровень образования (с преобладанием в нем русскоязычной аудитории), а также благодаря все большей доступности англоязычного научного пространства, нацеленности на глобализацию в отношении политики высшего образования [9], мы считаем, что принцип языкового взаимодействия помогает обучающимся не только во время изучения третьего языка, но и в дальнейшем обучении.

Согласно этим принципам концепция плюрилингвизма поощряет овладение индивидом иностранными языками на разных уровнях, при этом не требует от него владения третьим (и более) языком на уровне носителя. Целью такого образования является включение обучающегося в языковое и культурное разнообразие, формирование способности индивида маневрировать своей языковой базой для осуществления коммуникации на разных языках.

Говоря об обучении второму неродному языку иностранных студентов из Южной Азии и ЮВА, осветим концепцию плюрилингвизма в данных регионах, проведем сравнительный анализ и выделим дополнительные принципы плюрилингвального подхода с учетом образовательной среды университета.

Так как большая часть Азии скорее плюрилингвальна, нежели монолингвальна [5], распространение концепции плюрилингвизма в азиатском образовании нашло свое распространение несколько раньше, чем в России. Явление многоязычия и плюриязычия в странах Южной и Юго-Восточной Азии существовало еще задолго до колониационного периода и выхода английского языка на международную арену. Тем не менее эпоха глобализации по очевидным причинам признала главенствующую роль английского языка и определила его знание как единственно важную компетенцию в межкультурном общении. Однако в связи с тем, что сейчас человечество находится на такой стадии распространения глобализации, что в ряде случаев возникает некое противоречие между глобализмом и сохранением и выражением своей культурной и языковой идентичности [3, 4, 6, 10], осознание своей культурной идентичности, ценности родного языка, а также интерес к самым разным культурам и языкам мира если не угрожают популярности английского языка, то по меньшей мере не дают переоценить его значение главным образом как языка-посредника. Так, например, конституция Вьетнама и закон о начальном образовании от 1991 г. гласят, что этнические меньшинства имеют право получать образование на своем родном языке [10], что говорит о практической поддержке язы-

ковых меньшинств на государственном уровне и является одной из важных особенностей плюрилингвизма на этой территории. Подобная политика свойственна многим странам Южной Азии и ЮВА.

Исследования плюрилингвизма в Южной и Юго-Восточной Азии показывают, что мультилингвизм и плюрилингвизм широко распространены и используются внутри одной общины или даже семьи [11–14]. Помимо одного родного языка, жители данных регионов обычно говорят на языке государства и на своем местном языке, которые могут не совпадать, кроме того, владеют английским языком в той или иной степени, но обычно достаточной для межкультурной коммуникации. Например, Лаос – страна с высокой долей носителей языков коренных этнических меньшинств в Юго-Восточной Азии и наибольшей долей представителей этнических меньшинств, тем не менее, правительство Лаоса недостаточно поддерживает языки меньшинства в качестве языка обучения. Однако, эти языки являются языками домашнего общения (43 из 73 языков – менее 10 тыс. говорящих и 8 языков – более 100 тыс.) [15]. Также в результате миграции или обучения высших учебных заведений отдельные представители данных регионов владеют вторым или третьим иностранным языком. На фоне развивающихся деловых, культурных и научных связей в странах Южной и Юго-Восточной Азии одним из требований, предъявляемых к выпускникам средних школ, является практическое владение одним или несколькими языками международного общения. Владение в той или иной степени минимум тремя языками является скорее правилом, чем исключением. Такая плюрилингвальная среда присуща Индонезии, Индии, Пакистану, Филиппинам, Малайзии, Сингапуру.

Стефан Дж. Холл (Stephen J. Hall) в своей работе, посвященной многолетнему преподаванию английского языка в плюрилингвальной Малайзии, подчеркивает плюрилингвизм как обучающихся, так и преподавателей, называя такую педагогику «праздником языкового разнообразия», и исключает сосредоточенность только на английском языке в процессе коммуникации между обучающимися из разных стран [16]. Терпимое и даже поддерживающее отношение к использованию на занятиях языков, отличных от изучаемого языка, связано с развитием толерантного отношения во многих сферах интернационального взаимодействия. Такое отношение, исключаящее монолингвальную обстановку и средства обучения, можно отнести к еще одной специфике плюрилингвального образования в ЮВА.

Исследуя явление плюрилингвизма в Юго-Восточной Азии, индонезийские исследователи Дели Нирмала (Deli Nirmala) и Катур Кепирианто (Catur Keripianto) отмечают, что в Индонезии сообщества, использующие минимум два языка, существуют повсеместно. Так, адресат использует яванский язык в разговоре, а перципиент отвечает, используя язык бахаса Индонезия (индонезийский). Говорящие переключаются или смешивают свои языки в школах, в многоязычных семьях. Например, жители региона Каримуньява живут гармонично в окружении не только одного или двух родных языков, но и с представителями других регионов – яванцев, бугинцев, мадуранцев, и могут со-

вершать на них коммуникацию [11]. В эпоху глобализации использование других языков, не претендующих на звание *lingua franca*, провозглашается приоритетным, направленным на установление, с одной стороны, контакта среди местных регионов и сохранение своей идентичности, а с другой – на установление межкультурной коммуникации за пределами своей страны.

При этом языковое разнообразие лежит в основе сообществ не столько в Южно-Восточной, сколько в Южной Азии. В пользу плюрилингвальной образовательной политики в Южной Азии выступают такие исследователи, как Лахман М. Хубчандани, Нина Ашра, Канагаражд Суреш и др. Так, проблемы в Индии и Пакистане, связанные со столкновением глобализации и национализма, решаются посредством трехсторонней языковой формулы, в которой доминирующий национальный язык – урду в Пакистане и хинди в Индии – должен изучаться наряду с региональным языком (для каждого штата свой родной язык помимо хинди) и английским в начальных и средних школах [13]. Такая политика направлена на удовлетворение различных императивов, таких как обеспечение доступа к школьному образованию для всех, независимо от их родного языка, развитие национальной идентичности посредством компетенции на общем языке и использование транснациональных экономических ресурсов через английский.

Таким образом, установив, что явление плюрилингвизма в обучении в ряде стран Южной и Юго-Восточной Азии широко распространено и является нормой, мы выявили его дополнительные особенности. Проведенный анализ позволяет утверждать, что обучение иностранному языку студентов из данных регионов целесообразно строить на основе плюрилингвальной концепции. Это связано с тем, что именно владение несколькими языками, опыт их изучения (отсюда более развитые языковые аналитические способности), способность переключаться с одного языка на другой, имеющаяся языковая база обучающихся (родного языка / языков, английского как первого иностранного языка / других иностранных языков) оказывают большое влияние на освоение нового иностранного языка, зачастую упрощая процесс понимания новых языковых явлений.

Рассмотрим особенности реализации плюрилингвального обучения в условиях образовательного пространства Томского государственного университета.

Методология исследования и результаты экспериментального обучения

Теоретико-методологическую основу исследования составляют положения о взаимодействии культур в поликультурном обществе, о необходимости приобщения через иностранный язык не только к языковой системе, но и к концептуальной картине мира носителей изучаемого языка и носителей других языков, его использующих, положения, разработанные в отечественных и зарубежных трудах в области исследований этнических особенностей коммуникативного поведения носителей русского языка и носителей индонезийского языка (И.А. Пугачев [17], Е.В. Невмержицкая [18] и др.), исследований теории языков Юго-Восточной Азии (А.С. Теселкин [19], В.Д. Аракин [20], Н.Ф. Алиева [21] и др.), работах по исследованию проблем национально-ориентированного обучения русскому языку как иностранному (В.Н. Вагнер [22], Т.М. Балыхина [23]), трудах по теории и практике преподавания иностранных языков в условиях межкультурного взаимодействия (О.А. Обдалова [7], М. Вугам [24] и др.)

В исследовании использовался всесторонний анализ лингвистической, психолого-педагогической и учебно-методической литературы на русском и английском языках для определения теоретических основ исследования, а также компаративный метод для выявления общих черт и различий в грамматическом строе русского и индонезийского языков при работе над языковым материалом. Здесь, во-первых, мы берем во внимание родной язык обучающихся, поскольку он естественным образом «всплывает» в сознании обучающихся в процессе обучения новому иностранному языку. Одновременно с родным языком большую роль играет и первый (а также второй / третий и т.д.) иностранный язык обучающихся – английский язык и др. [1, 3]. Проанализировав основные типы языковых категорий в каждом из этих языков, мы выделяем сходства и различия на разных уровнях – фонетическом, грамматическом, синтаксическом, особенно обращая внимание на ложные сходства, которые порождают распространенные ошибки в речи обучающихся. Далее мы оформляем данные, полученные в результате компаративного языкового анализа, в сопоставительную таблицу языков, которую применяем для создания сопроводительных комментариев на занятиях (табл. 1).

Таблица 1

Фрагмент таблицы сравнительного анализа трех языков «Сравнительная характеристика глагольных категорий»

	Категория глагола	русский	английский	индонезийский
1.	Вид	Категория вида является отдельной ГК. Несовершенный/несовершенный вид. Видовые пары являются разными глаголами. Категория вида в русском языке не входит в систему изменения глагола по временам: <i>слышать-</i>	Как самостоятельная категория отсутствует. Однако, формы глаголов могут выступать 4 условных видовых формах: the common Aspect -общий, неопределенный вид, the Perfect Aspect - совершенный вид, the Continuous Aspect -длительный	Категория вида имеет специальное формальное выражение. различаются: неопределенный или общий вид, интенсивный вид (образуется удвоением корня), совершенный вид образуется при помощи префикса <i>t r-</i>). при этом, форма неопределенного вида может употребляться для передачи

Результаты сравнительного анализа русского, английского и индонезийского языков представлены в

виде таблицы, описывающей основные явления фонетического, грамматического и синтаксического уров-

ней языка, которая может применяться преподавателем для ознакомления с тем или иным явлением языковой базы обучающегося во время подготовки к занятию (табл. 2). Эти данные далее мы используем для

разработки сопроводительных комментариев к соответствующим темам в целях избегания отрицательной интерференции и экономии времени на этапе представления нового материала.

Таблица 2

Сопоставительный комментарий «Негативные модели русского языка типа «Никто (-) ничего (-) не знает (-)» / Negative models of the Russian language / Model negatif dari bahasa Rusia»

English negatives forms	Русские негативные формы	Indonesian bentuk negatif
(-) + (+) + (+) = (-)	(-) + (-) + (-) = (-)	(-) + (+) + (+) = (-)
No one knows anything.	Никто ничего не знает.	Tidak siapapun mengetahui apapun.
1). (+) + (-) = (-) -What do you know? -I know nothing!	1). (-) + (-) = (-) -Что ты знаешь? -Я ничего не знаю!	1). (-) + (+) = (-) -Apa yang kamu ketahui? -Aku tidak mengetahui apapun!
2). (-) + (+) = (-) Can't do = don't have to do.	2). (+) + (-) = (-) Могут не делать = не должен делать.	2). (+) + (-) = (+) Dapat tidak melakukan = tidak harus melakukan.
3). (-) + (-) = (+) Can't not do = must do.	3). (-) + (-) = (+) Не могут не делать = должны делать.	3). (-) + (-) = (+) Tidak dapat tidak melakukan = harus melakukan.

Кроме того, на этапе представления нового материала на занятии применяются языковое задействие (при понимании новых или схожих явлений) и языковое взаимодействие (при объяснении и корректровке). Такое задействие и взаимодействие языков являются естественным процессом, так как при погружении обучающихся в новую языковую среду родной язык и первый иностранный язык начинают оказывать воздействие (как положительное, так и отрицательное) на обучающихся в результате мысленного их сопоставления. Применяя в обучении второму иностранному языку принцип учета языковой базы в плюрилингвальной группе, преподаватель сможет контролировать явление языковой интерференции и сделать языковой перенос сознательным и корректным [25], а также упростить понимание некоторых явлений в изучаемом языке при их наиболее полном или частичном совпадении.

Мы попытались провести экспериментальное обучение русскому языку как иностранному, применяя принципы плюрилингвального обучения. В ходе эксперимента применялись эмпирические методы исследования: наблюдение за учебным процессом при использовании этноориентированной методики обучения, анкетирование, метод моделирования учебно-методического материала, речевых ситуаций; эксперимент, объективный анализ результатов эксперимента. Приведем данные эксперимента, предпринятого при обучении русскому языку как второму иностранному студентам, приезжающим в Россию из Юго-Восточной Азии, но сначала обратимся к характеристике такого обучения в НИ ТГУ.

Плюрилингвальные группы иностранных студентов из Юго-Восточной Азии, проходящие обучение русскому языку как второму иностранному языку, все чаще встречаются на факультетах довузовской подго-

товки. По данным статистики, в 2018 г. на подготовительном факультете ТГУ обучались 138 студентов из 27 стран мира, а численность обучающихся на разных программах ТГУ в 2020/2021 учебном году составляет 2 308 человек (согласно сведениям образовательной организации) [1. С. 95–96]. Плюрилингвальный подход становится особенно востребованным в образовательном пространстве российских университетов, принимающих участие в программе 5-100, которая стимулирует интенсивную интернационализацию образовательной среды [26. П. 1.7.1]. Обучающиеся в таких группах имеют в качестве своей языковой базы более двух языков, т.е. часто владеют, помимо первого родного языка (индонезийского, лаосского, хинди, вьетнамского), языком местных говоров (лао/тай, малайский, панджаби) и на разном уровне – английским и русским. Такие плюриязычные студенты чаще оказываются готовы к межкультурной коммуникации и диалогу на нескольких языках, чем представители Восточной Азии (Китай, Монголия). Об этом также пишут и другие отечественные исследователи, работающие с разными азиатскими группами (И.А. Пугачёв, Stephen J. Hall и др.).

Целью плюрилингвального обучения, как упоминалось, прежде всего является установление диалога культур. Однако когда целью обучения на подготовительном факультете является развитие языковой и коммуникативной компетенций в определенном языке (в нашем случае – в русском), плюрилингвальность обучающихся часто не получает должного внимания при выборе методики и принципов обучения. Кроме того, в условиях интенсификации подготовительного образования иностранных студентов перед преподавателем стоит задача как можно больше сократить время при объяснении нового грамматического материала, а также избежать отрицательной интерферен-

ции со стороны языковой базы студента, тем самым обеспечив эффективное обучение иностранных студентов в короткие сроки.

Этноориентированная модель, разработанная нами на основе плюрилингвальных принципов обучения второму иностранному языку, была апробирована в двух группах индонезийских студентов, изучающих русский язык как второй иностранный (12 человек – экспериментальная группа, 8 человек – контрольная группа) в период с ноября по февраль 2018/2019 учебного года. Основной целью проведенного экспериментального исследования являлась проверка эффективности обучения, построенного на основе следующих плюрилингвальных принципов: 1) принцип «совместного понимания» (Cooperative understanding), 2) самостоятельное (домашнее) изучение порядка 40% лексико-грамматических тем, 3) применение сопроводительных комментариев на трех языках, 4) применение коммуникативных заданий по темам, интересным данной этнической группе (например, «Экология и промышленность в Азии», «Чему учит нас Рамадан?», «Пасха и Ид аль-Фитр» и др.). Также целью данного эксперимента являлась фиксация трудностей, связанных с отсутствием отдельных явлений в родном языке или в языке-посреднике, а также ошибок, вызванных отрицательной языковой интерференцией.

Эксперимент был проведен в естественных условиях в рамках подготовительного курса «Практический курс русского языка». Продолжительность непосредственно проведенных занятий с применением этноориентированной методики составила 80 академических часов. Рабочая гипотеза обучающего эксперимента была представлена следующим образом: обучение русскому языку студентам из Юго-Восточной Азии будет более эффективным, если применена этноориентированная модель обучения, учитывающая в учебном процессе этнопсихологические характеристики, коммуникативное поведение

обучающихся, а сам процесс обучения проводится на основе сопоставления языковых феноменов русского языка и родного языка обучающегося с опорой на английский язык как язык международного общения.

Структура проведенного эксперимента была следующей: 1) двойное входное тестирование, цель которого, с одной стороны, определить в процентном соотношении уровень владения русским с помощью комплексного тестирования, а с другой – установить факт владения английским иностранным языком минимум на среднем уровне (что является необходимым условием для применения данной методики обучения), 2) обучающий эксперимент, в ходе которого проверялась эффективность этноориентированных принципов, 3) итоговое тестирование, цель которого – установить степень владения русским языком на уровне А2.

Как показали данные входного и итогового тестирования в контрольной группе, результаты комплексного тестирования остались стабильными (60–70%), однако отдельные показатели по субтестам, таким как «Лексика и грамматика» и «Говорение», немного снизились ко второму тестированию (66%) (рис. 1). Такая ситуация является обычной и отмечается многими преподавателями в связи с тем, что тестирование уровня А1 в целом включает меньше заданий и лексико-грамматических тем [27]. Однако итоговое тестирование в экспериментальной группе показало результат, на 12% более высокий, чем в контрольной группе [1. С. 76]. Кроме того, в результате проведенного нами анкетирования (с участием 20 человек) в ЭГ выяснилось, что, исходя из 10-балльной шкалы, студенты оценили доступность представления нового материала на 9 баллов, актуальность предложенных лексических тем – на 7 баллов, формы работы на занятиях – на 7,5 баллов. Можно констатировать, что в целом этноориентированность модели (учет интересов и языковой базы этнической группы) студенты оценивают на 8 баллов.

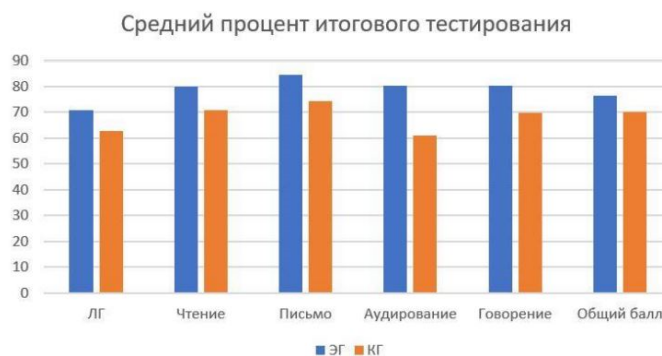


Рис. 1. Средний процент итогового тестирования ЭГ и КГ

Таким образом, анализ результатов обучающего эксперимента, проведенного с учетом принципов плюрилингвальной концепции в образовательной среде Томского университета с участием индонезийских студентов, показал эффективность выбранной методики обучения второму иностранному языку. В ходе апробации было выявлено процентное соотношение общих результатов обучения в группах, которое составило 66 (КГ) и 78% (ЭГ) соответственно.

Полученные эмпирические данные позволяют утверждать, что наш эксперимент подтвердил гипотезу о увеличении эффективности обучения при применении на занятиях с индонезийскими студентами принципов плюрилингвального обучения. Наиболее эффективными принципами плюрилингвального обучения, применяемыми в образовательной среде НИ ТГУ, являются учет всей языковой базы студента, подразумевающий взаимодействие триады языков и знаний,

полученных в результате компаративного анализа языковых явлений, и принцип Cooperative understanding. В контексте диалога культур как каждодневного явления на языковых программах в плюрилингвальных группах данное обучение является целесообразным и успешным, при этом не уничижает идентичности обучающихся, что в настоящее время является непреложным условием в любом обучении.

Проанализировав плюрилингвальную образовательную ситуацию в странах Юго-Восточной Азии (Индонезия, Вьетнам, Малайзия) и Южной Азии (Индия, Пакистан), а также результаты экспериментального обучения в условиях Томского государственного университета, построенного на концепции плюрилингвального обучения, мы можем констатировать, что плюрилингвальный подход, активно исследуемый и применяющийся в западном и азиатском обучении, начинает эффективно использоваться и в российском образовательном пространстве. Его принципы могут гармонично применяться при обучении русскому языку студентов из Южной и Юго-Восточной Азии.

Отвечая на вопрос о том, почему, обучая студентов из Юго-Восточной Азии русскому языку как второму иностранному, преподавателю стоит обратиться к плюрилингвальному обучению, мы, во-первых, рассмотрели особенности такого обучения в странах данного региона и пришли к выводу, что в силу таких факторов, как мультилингвальный фон, опыт изучения первого иностранного языка и его знание на соответствующем уровне, обучающиеся из стран Индонезии, Вьетнама, Индии, Малайзии готовы к плюрилингвальному обучению. То есть к такому обучению, которое не исключает использование родного языка и первого иностранного языка и поддерживает сосуществование трех и более языков в образовательном пространстве. Во-вторых, мы выявили и добавили к существующим в современной литературе принципам плюрилингвального обучения принципы, которые, на наш взгляд, наиболее точно характеризуют плюрилингвальное обучение и явились эффективными в ходе экспериментальной проверки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Рагозина А.В. Этноориентированная методика обучения иностранному языку обучающихся из стран Юго-Восточной Азии на начальном этапе : дис. магистра педагогики. Томск, 2019. 96 с.
2. Обдалова О.А., Одегова О.В. Межкультурная и межъязыковая коммуникация как новая реальность в контексте глобализации // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2018. № 44. С. 70–81.
3. Прошина З.Г. Транслингвизм и его прикладное значение // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Вопросы образования: языки и специальность. 2017. Т. 14, № 2. С. 155–170. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/translingvizm-i-ego-prikladnoe-znachenie> (дата обращения: 13.01.2020).
4. Халыпина Л.П., Шостак Е.В. Плюрилингвальный и транслингвальный подходы как новые тенденции в теории интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам студентов технических вузов // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2019. № 2. С. 120-127. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/plyurilingvalnyy-i-translingvalnyy-podhody-kak-novye-tendentsii-v-teorii-integrirovannogo-obucheniya-inostrannym-yazykam-i> (дата обращения: 15.01.2020).
5. Смокотин В.М. Болонский процесс и укрепление позиций многоязычия и поликультурности как ведущих принципов европейской языковой политики // Вестник Томского государственного университета. 2010. № 336. С. 66–71. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bolonskiy-protsess-i-ukreplenie-pozitsiy-mnogoyazychiya-i-polikulturnosti-kak-veduschih-printsipov-evropeyskoy-yazykovoy-politiki> (дата обращения: 12.01.2020).
6. Шостак Е.В. Концепция плюрилингвизма в лингводидактике и обоснование термина «плюрилингвальное обучение» // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2018. Т. 9, № 2. С. 71–83. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-plyurilingvizma-v-lingvodidaktike-i-obosnovanie-termina-plyurilingvalnoe-obuchenie/viewer> (дата обращения: 01.02.2020).
7. Обдалова О.А. Иноязычное образование в XXI веке в контексте социокультурных и педагогических инноваций. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2014. 180 с.
8. Obdalova O.A. Modelling Conditions for Students' Communication Skills Development by Means of Modern Educational Environment // Bridging the Gap between Education and Employment: English Language Instruction in EFL Contexts. 2015. Vol. 198. P. 73–89.
9. Kecskes I., Obdalova O., Minakova L., Soboleva A. A study of the perception of situation-bound utterances as culture-specific pragmatic units by Russian learners of English. 2018. URL: https://www.researchgate.net/publication/325801347_A_Study_of_the_Perception_of_Situation-Bound_Utterances_as_Culture-Specific_Pragmatic_Units_by_Russian_Learners_of_English (accessed: 12.03.2020).
10. Emmons K. Bilingual teaching heads to the front of the class in Vietnam. URL: https://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CEDAW/WomensRightEducation/MinorityRightsGroupInternational_AnnexII.pdf (accessed: 14.03.2020).
11. Nirmala D., Kepirianto C. Plurilingual Societies with Migrant Languages in Karimunjawa. URL: <http://www.iaeme.com/IJCIET/issues.asp?JType=IJCIET&VType=10&IType=02> (accessed: 16.01.2020).
12. Khubchandani L.M. Language plurality of South Asia: a search for alternate models in knowledge construction. URL: <https://www.degruyter.com/view/j/applirev.2012.3.issue-2/applirev-2012-0015/applirev-2012-0015.xml> (accessed: 08.02.2020).
13. Canagarajah S., Ashraf H. Multilingualism and Education in South Asia: Resolving Policy / Practice Dilemmas. URL: <https://www.cambridge.org/core/journals/annual-review-of-applied-linguistics/article/multilingualism-and-education-in-south-asia-resolving-policypractice-dilemmas/5AB870671FBBCF2CD133828160C09569> (accessed: 11.12.2019).
14. Claire T. A positively plurilingual world: promoting mother tongue education. State of the World's Minorities and Indigenous Peoples. 2009. URL: https://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CEDAW/WomensRightEducation/MinorityRightsGroupInternational_AnnexII.pdf (accessed: 21.01.2020).
15. Bradley D. Minority language learning in mainland Southeast Asia // Kirkpatrick A., Liddicoat A.J. (Eds.) The Routledge International Handbook of Language Education Policy in Asia. Routledge, 2019. URL: <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315666235-2> (accessed: 14.03.2020).
16. Hall S.J. Plurilingual Positioning and Its Effectiveness in Classroom Interaction and Teacher Education. URL: <https://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/aila.22.02can> (accessed: 20.04.2020).
17. Пугачёв И.А. Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка как иностранного. М. : РУДН, 2011. 284 с.

18. Невмержицкая Е.В. Этноориентированная методика обучения иностранному языку в системе среднего профессионального образования : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2011. 435 с.
19. Теселкин А.С. Индонезийский язык : учеб. пособие. М. : Вост. ун-т, 2003. 149 с.
20. Аракин В.Д. Индонезийские языки. М. : Наука, Гл. ред. вост. лит. (Языки народов Азии и Африки), 1965. 151 с.
21. Алиева Н.Ф. Структурно-типологическое исследование языков Юго-Восточной Азии. М. : ИВ РАН, 2015. 168 с.
22. Вагнер В.Н. Национально-ориентированная методика в действии // Русский язык за рубежом. 1988. № 1. С. 70–75. URL: https://www.pushkin.institutescience/russkiy_yazyk_za_rubezhom (дата обращения: 24.09.2019).
23. Балыхина Т.М., Чжао Юйцзян. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления. 2-е изд. М. : РУДН, 2010. 344 с.
24. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon, UK : Multilingual Matters. 1997. URL: [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1524544](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1524544) (accessed: 06.11.2019).
25. Барахта А.В. Явление интерференции в условиях изучения второго иностранного языка, включая русский как иностранный // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 10 (163). С. 83–86. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yavlenie-interferentsii-v-usloviyah-izucheniya-vtorogo-inostrannogo-yazyka-vklyuchaya-russkiy-kak-inostrannyi> (дата обращения: 04.12.2018).
26. Соплашение № 02.В49.21.0001 между Министерством образования и науки Российской Федерации и федеральным государственным бюджетным образовательным учреждением высшего профессионального образования «Национальный исследовательский Томский государственный университет», отобранным по результатам конкурса на предоставление государственной поддержки ведущим университетам Российской Федерации в целях повышения их конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров от 27 августа 2013 г. URL: <http://viu.tsu.ru/upload/iblock/fff/ffff1270a1a9e98c24e0d55871aeb20.pdf> (дата обращения: 22.09.2020).
27. Обдалова О.А. Когнитивно-дискурсивная технология в обучении иноязычной межкультурной коммуникации. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivno-diskursivnaya-tehnologiya-v-obuchenii-inoazychnoy-mezhkulturnoy-kommunikatsii> (дата обращения: 21.12.2019).

Статья представлена научной редакцией «Педагогика» 12 января 2021 г.

Plurilingual Teaching of a Second Foreign Language for Students from Southeast Asia

Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal, 2021, 465, 164–171.

DOI: 10.17223/15617793/465/22

Alena V. Ragozina, Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation). E-mail: RagozinaAlena@yandex.ru

Olga A. Obdalova, Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation). E-mail: o.obdalova@mail.ru

Keywords: plurilingualism; plurilingual education; theory and methods of teaching foreign language; Russian as foreign language; intercultural communication.

In connection with the active internationalization of the educational space, it is necessary to take into account the East Asian picture of the world, as well as trends in education. Today, both the European and Asian education systems more than ever stand for ensuring linguistic diversity and establishing global intercultural support. In this regard, it seems relevant to illuminate the conception of a plurilingual teaching of students of Southeast and South Asia in a second foreign language. The aim of the research is to study the conception and justify the appropriateness of its application for teaching foreign students from Southeast Asia using the example of teaching Russian to students from Indonesia. The research objectives are to consider plurilingual teaching in South and Southeast Asia; to identify its general principles and describe its most effective methods in the Indonesian audience; to present the results of experimental teaching based on the plurilingual conception in the educational space of Tomsk State University. The article is based on theoretical and methodological foundations and the data of an experiment described in the co-author's master's research, as well as provisions on plurilingual education in Southeast Asia. The work used theoretical methods (comparative analysis of languages, a comprehensive analysis of domestic and foreign literature) and empirical research methods (questionnaires, educational material modeling, experiment, objective analysis of experimental results). The first section reveals linguistic diversity in Indonesia, India, Pakistan, Malaysia. Having established that plurilingual education is widespread in a number of countries in South and Southeast Asia, the authors conclude that it is advisable to build teaching of a second foreign language to students from these regions on the basis of the plurilingual conception. This is primarily due to the fact that it is the knowledge of several languages, the experience of their study, the ability to switch from one language to another that have a great influence on mastering a new foreign language. In the second section, the authors describe the principles of plurilingual education applied in teaching Russian to Indonesian students, such as the principle of language integration, the principle of using the language arsenal of the student, etc. These principles were successfully applied in the experimental group of Indonesian students, the results in which were 20% higher than in the control group. The plurilingual approach, actively studied and applied in Western education, is no less successfully exploited now in Asian education and is beginning to be effectively used in the Russian educational space. Its principles can be successfully and quite harmoniously applied in teaching a second foreign language to students from South and Southeast Asia.

REFERENCES

1. Ragozina, A.V. (2019) *Etnoorientirovannaya metodika obucheniya inostrannomu yazyku obuchayushchikhsya iz stran Yugo-Vostochnoy Azii na nachal'nom etape* [Ethno-oriented methodology of teaching a foreign language to students from South-East Asia at the initial stage]. Master's Thesis. Tomsk.
2. Obdalova, O.A. & Odegova, O.V. (2018) Intercultural and interlingual communication as a new reality in the context of globalization. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya – Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*. 44. pp. 70–81. (In Russian). DOI: 10.17223/1998863X/44/7
3. Proshina, Z.G. (2017) Translingualism and its application. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Ser. Voprosy obrazovaniya: yazyki i spetsial'nost' – RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*. 2 (14). pp. 155–170. [Online] Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/translingvizm-i-ego-prikladnoe-znachenie> (Accessed: 13.01.2020). (In Russian). DOI: 10.22363/2312-8011-2017-14-2-155-170
4. Khalyapina, L.P. & Shostak, E.V. (2019) Plurilingual and translingual approaches as new trends in the theory of content and language integrated learning for technical university students. *Vestnik Permskogo natsional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniiya i pedagogiki – PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*. 2. pp. 120–127. [Online] Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/plurilingvalnyy-i-translingvalnyy-podhody-kak-novye-tendentsii-v-teorii-integrirovannogo-obucheniya-inostrannym-yazykam-i> (Accessed: 15.01.2020). (In Russian). DOI: 10.15593/2224-9389/2019.2.11

5. Smokotin, V.M. (2010) Bologna Process and strengthening of the positions of multilingualism and multiculturalism as the leading principles of European language policies. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*. 336. pp. 66–71. [Online] Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/bolonskiy-protsess-i-ukreplenie-pozitsiy-mnogoyazychiya-i-polikulturalnosti-kak-vedushchih-printsipov-evropeyskoy-yazykovoy-politiki> (Accessed: 12.01.2020). (In Russian).
6. Shostak, E.V. (2018) Plurilingual education as a new term of modern linguodidactics within the scope of a plurilingual paradigm. *Nauchno-tekhnicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politekhnicheskogo universiteta. Gumanitarnye i obshchestvennye nauki – St. Petersburg State Polytechnical University Journal: Humanities and Social Sciences*. 2 (9). pp. 71–83. [Online] Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-plyurilingvizma-v-lingvodidaktike-i-obosnovanie-termina-plyurilingvalnoe-obucheniya/viewer> (Accessed: 01.02.2020). (In Russian). DOI: 10.18721/JHSS.9207
7. Obdalova, O.A. (2014) *Inoyazychnoe obrazovanie v XXI veke v kontekste sotsiokul'turnykh i pedagogicheskikh innovatsiy* [Foreign Language Education in the 21st Century in the Context of Socio-Cultural and Pedagogical Innovations]. Tomsk: Tomsk State University.
8. Obdalova, O.A. (2015) Modelling Conditions for Students' Communication Skills Development by Means of Modern Educational Environment. *Bridging the Gap between Education and Employment: English Language Instruction in EFL Contexts*. 198. pp. 73–89.
9. Kecskes, I. et al. (2018) A study of the perception of situation-bound utterances as culture-specific pragmatic units by Russian learners of English. *System*. 76. pp. 219–232. [Online] Available from: https://www.researchgate.net/publication/325801347_A_Study_of_the_Perception_of_Situation-Bound_Utterances_as_Culture-Specific_Pragmatic_Units_by_Russian_Learners_of_English (Accessed: 12.03.2020). DOI:10.1016/j.system.2018.06.002
10. Emmons, K. (2009) Bilingual teaching heads to the front of the class in Vietnam. In: *State of the World's Minorities and Indigenous Peoples 2009*. Minority Rights Group International. [Online] Available from: https://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CEDAW/WomensRightEducation/MinorityRightsGroupInternational_AnnexII.pdf (Accessed: 14.03.2020).
11. Nirmala, D. & Kepirianto, C. (2019) Plurilingual Societies with Migrant Languages in Karimunjawa, Indonesia. *International Journal of Civil Engineering and Technology (IJCIET)*. 2 (10). pp. 545–557. [Online] Available from: <http://www.iaeme.com/IJCIET/issues.asp?JType=IJCIET&VType=10&IType=02> (Accessed: 16.01.2020).
12. Khubchandani, L.M. (2012) Language plurality of South Asia: a search for alternate models in knowledge construction. *Applied Linguistics Review*. 2 (3). [Online] Available from: <https://www.degruyter.com/view/j/applirev.2012.3.issue-2/applirev-2012-0015/applirev-2012-0015.xml> (Accessed: 08.02.2020). DOI: 10.1515/applirev-2012-0015
13. Canagarajah, S. & Ashraf, H. (2013) Multilingualism and Education in South Asia: Resolving Policy / Practice Dilemmas. *Annual Review of Applied Linguistics*. 33. pp. 258–285. [Online] Available from: <https://www.cambridge.org/core/journals/annual-review-of-applied-linguistics/article/multilingualism-and-education-in-south-asia-resolving-policypractice-dilemmas/5AB870671FBBCF2CD133828160C09569> (Accessed: 11.12.2019). DOI: 10.1017/S0267190513000068
14. Claire, T. (2009) A positively plurilingual world: promoting mother tongue education. State of the World's Minorities and Indigenous Peoples. *UN Human Rights. Office of the High Commissioner*. [Online] Available from: https://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CEDAW/WomensRightEducation/MinorityRightsGroupInternational_AnnexII.pdf (Accessed: 21.01.2020).
15. Bradley, D. (2019) Minority language learning in mainland Southeast Asia. In: Kirkpatrick, A. & Liddicoat, A.J. (Eds.) *The Routledge International Handbook of Language Education Policy in Asia*. Routledge. [Online] Available from: <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315666235-2> (Accessed: 14.03.2020).
16. Hall, S.J. (2018) Plurilingual Positioning and Its Effectiveness in Classroom Interaction and Teacher Education. In: Heard, P. (ed.) *Great Thinkers: Great Minds*. Bandar Sunway: Sunway University Press. pp. 43–67. [Online] Available from: <https://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/aila.22.02can> (Accessed: 20.04.2020).
17. Pugachev, I.A. (2011) *Etnoorientirovannaya metodika v polikul'turnom prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo* [Ethno-Oriented Methodology in Multicultural Teaching of Russian as a Foreign Language]. Moscow: RUDN.
18. Nevmerzhitskaya, E.V. (2011) *Etnoorientirovannaya metodika obucheniya inostrannomu yazyku v sisteme srednego professional'nogo obrazovaniya* [Ethno-oriented methodology of teaching a foreign language in the system of secondary vocational education]. Pedagogy Dr. Diss. Moscow.
19. Teselkin, A.S. (2003) *Indoneziyskiy yazyk* [Indonesian Language]. Moscow: Oriental University.
20. Arakin, V.D. (1965) *Indoneziyskie yazyki* [Indonesian Languages]. Moscow: Nauka.
21. Alieva, N.F. (2015) *Strukturno-tipologicheskoe issledovanie yazykov Yugo-Vostochnoy Azii* [Structural and Typological Study of the Languages of Southeast Asia]. Moscow: Institute of Oriental Studies RAS.
22. Vagner, V.N. (1988) *Natsional'no-orientirovannaya metodika v deystvii* [Nationally-oriented methodology in action]. *Russkiy yazyk za rubezhom – Russian Language Abroad*. 1. pp. 70–75. [Online] Available from: https://www.pushkin.institutescience/russkiy_yazyk_za_rubezhom (Accessed: 24.09.2019).
23. Balykhina, T.M. & Zhao, Yu. (2010) *Ot metodiki k etnometodike. Obucheniye kitaytsev russkomu yazyku: problemy i puti ikh preodoleniya* [From Methodology to Ethnology. Teaching the Russian Language to the Chinese: Problems and ways to overcome them]. 2nd ed. Moscow: RUDN.
24. Byram, M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. [Online] Available from: [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbtvnsjt1aadkpozje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1524544](https://www.scirp.org/(S(351jmbtvnsjt1aadkpozje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1524544) (Accessed: 06.11.2019).
25. Barakhtha, A.V. (2015) Interference phenomenon during the second foreign language acquisition including Russian as a foreign language. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*. 10 (163). pp. 83–86. [Online] Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/yavlenie-interferentsii-v-usloviyah-izucheniya-vtorogo-inostrannogo-yazyka-vklyuchaya-russkiy-kak-inostrannyi> (Accessed: 04.12.2018). (In Russian).
26. Ministry of Education and Science of the Russian Federation. (2013) *Agreement № 02.V49.21.0001 between the Ministry of Education and Science of the Russian Federation and Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education National Research Tomsk State University, selected in a competition for the provision of state support to the leading universities of the Russian Federation in order to increase their competitiveness among the world's leading scientific and educational centers of 27 August 2013*. [Online] Available from: <http://viu.tsu.ru/upload/iblock/fff/fff1270a1a9e98c24e0d55871aeb20.pdf> (Accessed: 22.09.2020). (In Russian).
27. Obdalova, O.A. (2018) Cognitive-discursive technology in teaching foreign language intercultural communication. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*. 4. pp. 279–305. [Online] Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivno-diskursivnaya-tehnologiya-v-obucheniinoyazychnoy-mezhkulturnoy-kommunikatsii> (Accessed: 21.12.2019). (In Russian). DOI: 10.17223/19996195/44/18

Received: 12 January 2021