

## МУЛЬТИЛИНГВИЗМ И ИНТЕРЯЗЫК В ЗЕРКАЛЕ ИНТРОСПЕКЦИИ

Н. В. Лосева, Е. Б. Александровская

*Московский государственный институт международных отношений  
(университет) МИД России*

### MULTILINGUALISM AND INTERLANGUAGE IN THE MIRROR OF INTROSPECTION

N. V. Loseva, E. B. Aleksandrovskaya

*Moscow State Institute of International Relations*

**Аннотация:** *современный этап развития лингвистической науки, для которого в целом характерен антропоцентрический подход, отличается повышенным вниманием исследователей к таким явлениям, как мультилингвизм и интерязык. Мультилингвизм в современном мире приобрел массовый характер и имеет разнообразные формы существования и проявления. Целью настоящей статьи является изучение взаимного влияния разных языковых систем в рамках единого языкового сознания мультилингва на основе интерязыка, формирующегося в условиях учебного мультилингвизма. Учебный мультилингвизм предполагает наличие ситуации, когда помимо родного языка человек владеет английским в качестве первого иностранного и еще одним или несколькими иностранными языками. При этом все изученные или изучаемые иностранные языки находятся в статусе интерязыка, т. е. подвижного и изменчивого переходного речевого кода. Принимая в качестве базовой посылки тезис о том, что языковое сознание индивида едино, следует полагать, что разнообразные языковые коды, включенные в сферу языкового сознания, находятся между собой в постоянном взаимодействии. Эмпирические наблюдения преподавателей французского языка фиксируют многочисленные случаи интерференции как с родным, так и с первым иностранным языком: лексические кальки, имеющие в основе элементы русского или английского языков, а также синтаксические структуры, присущие этим языкам. Наблюдения показывают, что студенты не всегда осознают источник реализуемой в речи структуры, которая зачастую является ошибочной. Для достижения поставленной цели было проведено анкетирование студентов МГИМО, позволяющее понять, осознают ли студенты факт взаимного проникновения, смешения речевых кодов в их сознании, какого рода сложности они испытывают, находясь в ситуации учебного мультилингвизма, и насколько организация учебного процесса помогает им в этом осознании и в преодолении сложностей. Результаты анкетирования показали, что студенты позитивно воспринимают параллельное изучение нескольких иностранных языков и склонны полагать, что первый иностранный язык не создает помех в отношении последующих изучаемых. Они скорее считают знание первого иностранного опорой для изучения другого. На сознательном уровне их не пугает интерференция, и они в массе своей высказываются за эксплицитное сопоставление разных языков в процессе обучения. Сравнение с родным языком практически единодушно признается необходимым и полезным.*

**Ключевые слова:** *интерязык, мультилингвизм, языковое сознание, языковые контакты, интерференция.*

**Abstract:** *the modern stage of the development of linguistic science, which is generally characterized by an anthropocentric approach, is distinguished by increased attention of researchers to such phenomena as multilingualism and interlanguage. Multilingualism in the modern world has become a mass phenomenon and it has various forms of existence and manifestation. The purpose of this article is to study the mutual influence of different language systems within the framework of a single linguistic consciousness of a multilingual based on an interlanguage that is being formed in the conditions of educational multilingualism. Educational multilingualism presupposes the existence of a situation when, in addition to the native language, a person speaks English as the*



*first foreign language and one or more others foreign languages. At the same time, all foreign languages are in the status of an interlanguage: a mobile and changeable transitional speech code. Taking as a basic premise the thesis that the linguistic consciousness of an individual is one, it should be assumed that various linguistic codes included in the sphere of linguistic consciousness are in constant interaction with each other. Empirical observations of French language teachers record numerous cases of interference with both the mother tongue and the first foreign language. Often, in the speech of students, we can observe lexical calques based on elements of the Russian or English languages, as well as syntactic structures inherent in these languages. Observations show that students are not always aware of the source of the structure realized in speech, which is often erroneous. To achieve this goal, a survey of MGIMO students was conducted in order to understand whether students are aware of the fact of mutual penetration, mixing of speech codes in their mind, what kind of difficulties they experience in a situation of educational multilingualism, and how much the organization of the educational process helps them in overcoming difficulties. The results of the survey showed that students positively perceive the parallel study of several foreign languages and are inclined to believe that the first foreign language does not interfere with subsequent languages. Rather, they regard the first foreign language as a basis for learning other ones. On a conscious level they are, in the main, not afraid of interference, and they support the explicit comparison of different languages in the learning process. The most part of them recognize the comparison with the mother tongue as necessary and useful.*

**Key words:** *interlanguage, multilingualism, language mentality, language contacts, interference.*

## Введение

Современный этап развития лингвистической науки, для которого в целом характерен антропоцентрический подход, отличается повышенным вниманием исследователей к такому сложному и многогранному явлению, как мультилингвизм. Если в середине прошлого столетия, когда поднялась первая волна интереса к изучению этого феномена, вызванная в частности работами У. Вайнрайха [1], билингвизм и мультилингвизм рассматривались как своего рода лингвистические курьезы, то современные исследователи, наблюдающие за реалиями стремительно меняющегося мира и его коммуникационных практик, вынуждены констатировать, что многоязычие сегодня становится нормой жизни во всех цивилизованных странах. И если координативный билингвизм (по Вайнрайху) по-прежнему остается скорее исключением, нежели правилом, то субординативный (и в частности, учебный) би- и мультилингвизм охватывает огромные массы населения, так или иначе затронутые системами школьного и высшего образования. В этой связи неудивителен интерес, который проявляют к мультилингвизму исследователи самых разных специальностей от нейробиологов до лингводидактов. Объектом же собственно лингвистических исследований все чаще выступает интерязык как переходная языковая парадигма, находящаяся в процессе становления и формирующаяся под воздействием родного языка (РЯ) и других известных иностранных языков (ИЯ). Наблюдения за механизмами развития этого особого конструкта, который является по сути продуктом мультилингвального сознания, постоянно подпитываются практикой преподавания иностранных языков, поскольку именно в этой сфере возможно накопление обширной базы данных, позво-

ляющей делать выводы о специфике интерязыка по сравнению с естественным языком носителей. При этом все большее распространение приобретает ситуация параллельного изучения двух и более иностранных языков. Наиболее распространенная языковая комбинация, как правило, включает английский язык, который обычно начинает изучаться еще в школе. Таким образом второй иностранный язык изучается уже в ситуации учебного мультилингвизма, когда изучающим несколько иностранных языков приходится переключаться с одного языка на другой, устанавливать связи и разграничения между разными языковыми системами, которые во многом схожи, но вместе с тем обладают существенными различиями. Вышесказанное определяет **актуальность** исследования, направленного на изучение интерязыка, формирующегося в условиях мультилингвизма на примере анализа процесса освоения нескольких иностранных языков.

**Целью** настоящей статьи является изучение взаимного влияния разных языковых систем в рамках единого языкового сознания мультилингва, проявляющегося в виде формирующегося интерязыка.

Как известно, для проведения подобных исследований могут быть применены различные экспериментальные и описательные методы. В настоящем исследовании был использован **метод** анкетирования изучающих несколько иностранных языков и их преподавателей, позволяющий выявить, в какой степени анкетированные осознают факт взаимодействия, взаимовлияния и взаимопроникновения разных систем в языковом сознании и каково их отношение к учебному мультилингвизму. Иначе говоря, мы предложили нашим респондентам набор вопро-

сов, которые позволили им интроспективно описать некоторые механизмы речевого сознания. Отдавая себе отчет в определенной субъективности данных, полученных таким способом, мы все же считаем подобного рода опросы необходимым и важным дополнением к экспериментальным и корпусным исследованиям.

### Теоретические основания исследования

Интерес исследователей к интерязыку во многом обусловлен тем, что он является синтетическим продуктом, эксплуатирующим (особенно на начальном этапе) уже сформированные и действующие механизмы, которые обслуживают другие языки. Представляется очевидным, что как РЯ, так и разные ИЯ базируются на общих нейрофизиологических, ментальных, социо-коммуникативных механизмах. Общим (по крайней мере, в начале изучения нового языка) является и понятийно-категориальный аппарат. А вот вопрос об общности или взаимопроницаемости собственно языковых систем представляется менее очевидным. Можно ли говорить о присутствии или об отсутствии четко осознаваемых границ между разными языковыми системами? Формируется ли в сознании мультилингва некий общий синтаксис, включающий универсальные модели построения высказывания, которые переносятся с одного языка на другой? Существует ли общий лексический фонд, из которого черпаются лексемы, которые затем подстраиваются под фонетические и морфологические каноны конкретного языка?

Этими вопросами все чаще задаются исследователи мультилингвизма. Согласно исследователям М. Паради и И. Лебрену [2, р. 9–10], существуют три гипотезы о возможностях взаимодействия разных языков в сознании говорящего:

– общая система, в которой формы, принадлежащие разным языкам, ведут себя как варианты одного языка;

– отдельные системы, которые создают независимые и особенные для каждого языка связи;

– системы, связанные в тех точках, где языки демонстрируют сходства, и различающиеся, когда речь идет о явлениях, специфичных для каждого языка.

Стремясь преодолеть определенную схематичность этих трех гипотез, Паради и Лебрен уточняют, что билингвы, по их мнению, «обладают двумя подсистемами нейронных связей, по одной для каждого языка (при этом каждая из них может быть активирована или дезактивирована независимым образом в связи с тем, что между элементами одного языка существуют сильные ассоциативные связи). Однако же у них есть и более широкая система (речь), из которой они могут черпать элементы как одного, так

и другого языка»<sup>1</sup> (перевод наш. – Н. Л., Е. А.) [2, р. 11]. В. Кук, также отстаивающий идею единства многоязычного сознания, назвал эту единую систему «языковой мультикомпетенцией» [3].

Разделяя мнение этих авторитетных исследователей, мы склонны полагать, что разнообразные языковые коды, включенные в единую сферу языкового сознания, находятся между собой в постоянном взаимодействии. Было бы, вероятно, ошибочным считать, что студент «изучает» иностранный язык точно так же, как постигает любую другую теоретическую дисциплину: только на основе предъявляемого преподавателем и учебником материала. На самом деле студент не только и не столько воспроизводит, сколько производит свой собственный интерязык на основе своего языкового опыта. А поскольку его языковой опыт многоязычен, то можно сказать, что каждый новый интерязык является продуктом языковой мультикомпетенции.

Проблема в том, что процесс создания и развития интерязыка не поддается непосредственному наблюдению. Единственным очевидным свидетельством взаимодействия разных языков в сознании мультилингва зачастую оказываются сбои и ошибки, которые во множестве фиксируются преподавателями и относятся на счет «интерференции». Не случайно термин «интерязык» часто всплывает в контексте анализа ошибок. Так, например, А. Б. Шевнин отмечает: «Сигналами этих интерязыков считаются системные ошибки как ошибки переходного периода языковой компетенции» [4, с. 37]. А. А. Залевская, указывая на то, что перенос навыков между первым языком и вторым (иностранном) языком может быть как положительным, так и отрицательным, именно этот последний случай квалифицирует как «интерференцию» [5, с. 294]. М. Дебрэнн вводит понятие «межъязыковой девиологии» для описания типологии интерференционных ошибок [6]. Не умаляя важности данных, которые дает анализ девиантных речевых порождений, мы все же полагаем, что гипертрофированное внимание к ошибкам искажает общую картину межъязыкового взаимодействия. В то время как ошибка всегда заметна и легко вычленима, результат позитивного переноса никак не маркирован в речи. Между тем оба эти явления представляют собой две стороны одного и того же процесса. Заведомо негативная коннотация, свойственная термину «интерференция», нацеленность на фиксацию интерференци-

<sup>1</sup> Les bilingues possèdent deux sous-systèmes de connexions neuronales, un pour chaque langue (et chacun peut être activé ou inhibé indépendamment à cause des fortes associations qui existent entre les éléments d'une même langue), tout en possédant un système plus vaste (le langage) dans lequel ils ont la possibilité de puiser indifféremment des éléments de l'une ou l'autre langue [2, р. 11].

онных ошибок часто отвлекают внимание как теоретиков, так и практиков от наблюдений за глубинными процессами, происходящими в многоязычном сознании. Для того чтобы оценить масштабы явления переноса (как негативного, так и позитивного), недостаточно проанализировать продукт речевой деятельности, хотелось бы пронаблюдать за процессом речепорождения на интерязыке. Но поскольку прямых методов сделать это не существует, приходится использовать другие возможности, в том числе интроспективные.

### Методика исследования

В связи с вышесказанным становится очевидным, что эмпирических наблюдений за процессом становления интерязыка недостаточно для полноценного описания этого процесса.

Среди иных методов, применяемых исследователями, следует отметить эксперимент (например, [7–9]), корпусные исследования (например, [6; 10]) и анкетирование (например, [11]).

У каждого из указанных методов есть свои достоинства и ограничения.

Эксперимент обладает четкой направленностью, его результаты поддаются описанию статистическими методами и методом последующей верификации, но при этом обстановка эксперимента отличается от ситуации спонтанного порождения речи. Испытуемые могут включать более высокий уровень контроля, чем это происходит обычно, что не может не сказываться на достоверности результатов.

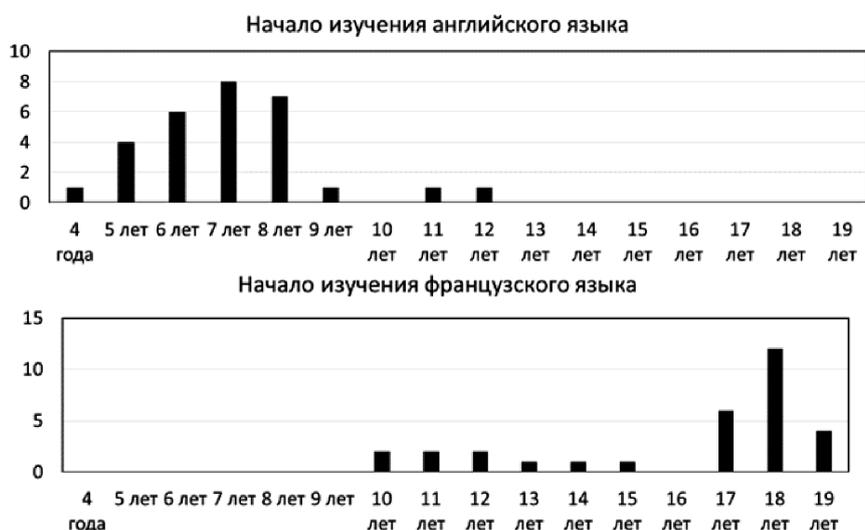
Корпусные исследования основываются на большом объеме достоверных данных, которые могут быть обработаны с помощью качественных и количественных методов анализа. Но сам объем исследуемого материала предполагает его разнородность и разный

языковой опыт авторов речевых произведений, входящих в состав корпуса. Кроме того, и эксперимент, и корпусные исследования имеют дело лишь с результатом, конечным продуктом речевой деятельности, регулируемой как сознательными, так и неосознанными механизмами. Однако же иногда может оказаться интересным отделить сознательное от неосознанного и выяснить, насколько отрефлексированы говорящими те или иные моменты, связанные с использованием языка. Такую возможность дает анкетирование, которое позволяет респондентам интроспективно описать происходящие в их языковом сознании процессы. Здесь, конечно же, велика доля субъективности и возможен эффект «кривого зеркала». Но в сочетании с другими методами исследования анкетирование представляет несомненную ценность.

### Исследование: описание и результаты

На первом этапе настоящего исследования мы провели анкетирование студентов МГИМО, чтобы понять, осознают ли они факт взаимного проникновения, смешения речевых кодов в их сознании, какого рода сложности они испытывают, находясь в ситуации учебного мультилингвизма, и насколько организация учебного процесса помогает им в этом осознании и в преодолении сложностей. На втором этапе мы решили провести опрос преподавателей и сопоставить мнения обеих сторон педагогического процесса.

В исследовании приняли участие 30 студентов МГИМО 3-го и 4-го курсов, изучающих французский язык на уровнях В2-С1. Все испытуемые имели русский язык в качестве РЯ и английский язык в качестве ИЯ1. Французский язык для всех участников исследования был хронологически вторым. На рисунке показан возраст, в котором студенты приступили к изучению иностранных языков.



Рисунок

В анкетировании преподавателей приняли участие 20 педагогов МГИМО со стажем преподавания от 7 до 40 лет. При этом 16 преподавателей (80 % респондентов) заявили о том, что владеют на том или ином уровне английским языком.

Для всех участников анкетирование было добровольным и анонимным. Набор вопросов, предложенных преподавателям и студентам, несколько различался, но в большинстве случаев позволял сопоставить их мнения.

Первый вопрос был адресован исключительно студентам.

**Вопрос 1.** Следует ли всем студентам МГИМО изучать несколько иностранных языков?

Вариант ответа	Студенты (количество ответов)
Да, это необходимо для общего развития	11
Да, это необходимо для общения	7
Да, это необходимо для профессионального успеха	19
Нет, только по желанию	7
Нет, одного английского в современном мире достаточно	0

Отвечая на вопрос о необходимости изучения нескольких иностранных языков, студенты имели возможность выбрать несколько вариантов ответа. Примечательно, что мысль о том, что в современном мире достаточно знания одного английского языка, не разделяется нашими испытуемыми. В то же время 7 человек (23 % опрошенных) ответили, что несколько иностранных языков должны изучаться только по желанию, что может свидетельствовать о наличии некоторых трудностей в обучении. Наиболее популярный довод в пользу изучения нескольких ИЯ – профессиональный успех.

**Вопрос 2.** На ваш взгляд наиболее эффективно изучение иностранных языков...

Вариант ответа	Студенты (%)	Преподаватели (%)
Последовательно (один за другим)	40	60
Параллельно (несколько языков сразу)	60	40

В ответе на вопрос о предпочтительном способе изучения нескольких иностранных языков большинство студентов высказались за параллельное изучение (60 % опрошенных), в то время как преподаватели лишь в 40 % случаев сочли такой способ более эффективным. Этот результат показывает, что студенты

привыкли к ситуации многоязычия, постоянной смене кодов, и это их не пугает.

**Вопрос 3.** Какое влияние оказывает ваше знание (знание студентами) английского языка на изучение французского?

Вариант ответа	Студенты (%)	Преподаватели (%)
Очень мешает	0	0
Скорее мешает	20	35
Очень помогает	13	5
Скорее помогает	50	55
Не оказывает никакого влияния	17	0

Интересно, что ни один из испытуемых (как среди преподавателей, так и среди студентов) не поддержал точку зрения «английский язык очень мешает изучению французского». В рубрике «скорее мешает» преподаватели дают более высокий процент ответов, чем студенты, в то время как число полагающих, что английский язык «скорее помогает» и «очень помогает» среди преподавателей и студентов практически равно: 63 и 61 % соответственно. Примечательно, что 17 % студентов не замечают влияния английского, тогда как все 100 % преподавателей видят такое влияние. Этот результат может означать, что взаимодействие разных подсистем в языковом сознании недостаточно отрефлектировано частью обучающихся, а значит, происходит на бессознательном уровне.

Задавая вопросы 4 и 5, мы хотели выяснить, считают ли студенты и преподаватели необходимым разграничивать изучаемые языки, насколько распространен и востребован сопоставительный подход к изучению разных языков.

**Вопрос 4.**

Вариант ответа	Вопрос	
	В ходе учебных занятий ваши преподаватели французского языка проводят сопоставление с <b>русским</b> языком?	В ходе учебных занятий по французскому языку вы проводите сопоставление с <b>русским</b> языком?
	студенты (%)	преподаватели (%)
Часто	20	45
Иногда	73	55
Никогда	7	0

Считаете ли вы полезным такое сопоставление?

Вариант ответа	Студенты (%)	Преподаватели (%)
Да	90	100
Нет	10	0

**Вопрос 5.**

Вариант ответа	Вопрос	
	В ходе учебных занятий ваши преподаватели французского языка проводят сопоставление с <b>английским</b> языком?	В ходе учебных занятий по французскому языку вы проводите сопоставление с <b>английским</b> языком?
	студенты (%)	преподаватели (%)
Часто	17	20
Иногда	63	75
Никогда	20	5

Считаете ли вы полезным такое сопоставление?

Вариант ответа	Студенты (%)	Преподаватели (%)
Да	80	95
Нет	20	5

Ответы респондентов на вопросы 4 и 5 демонстрируют, что распространенный в практике преподавания (в частности, в МГИМО) сопоставительный подход однозначно считается полезным как среди преподавателей, так и среди студентов, однако же в отношении ИЯ1–ИЯ2 он применяется реже, чем в отношении РЯ–ИЯ2. То есть распространенное стереотипное мнение, согласно которому для более эффективного изучения языка необходимо «отключить» или «забыть» другие языки, не находит поддержки у наших респондентов.

Задавая вопросы 6 и 7, мы хотели понять, насколько студенты и преподаватели готовы к непосредственному контакту разных изучаемых языков в учебной деятельности. Заметим, что мы задали вопрос о переводных упражнениях, поскольку этот вид учебных заданий является наиболее очевидным, простым и часто практикуемым в учебном процессе. Но суть вопросов заключалась именно в готовности работать с несколькими ИЯ одновременно.

**Вопрос 6.** Сочли бы вы полезными такие упражнения, как перевод с английского языка на французский?

Вариант ответа	Студенты (%)	Преподаватели (%)
Да	77	60
Нет	20	40
Ответ отсутствует	3	–

**Вопрос 7.** Сочли бы вы полезными такие упражнения, как перевод с французского языка на английский?

Вариант ответа	Студенты (%)	Преподаватели (%)
Да	77	50
Нет	20	50
Ответ отсутствует	3	–

Результаты, на наш взгляд, очень показательны. Студенты активнее, чем преподаватели, выступают за прямой контакт нескольких ИЯ. Сдержанность преподавателей в этом вопросе может быть объяснена не только консерватизмом и неуверенностью в собственных знаниях английского языка. Дело может быть и в том, что даже преподаватели французского языка, владеющие английским на достаточном уровне, не практикуют его постоянно и регулярно. А вот студенты ежедневно выполняют задания и присутствуют на занятиях по тому и другому языку. Они – активные мультилингвы, готовые к практическому применению своей мультикомпетенции.

Мы также просили преподавателей и студентов прокомментировать свой ответ. Это сделали не все респонденты, однако примечательно, что из 20 студентов, давших комментарии к ответу, 7 человек в той или иной форме упомянули развитие мыслительных механизмов («тренировка мозга», «заставляет думать», «это развивает», «возникают новые нейронные связи» и т. д.). А вот из 12 преподавателей, давших положительный ответ, только один упомянул о развивающем потенциале такого рода упражнений. Среди доводов преподавателей преобладали «предупреждение ошибок», «искоренение ложных друзей переводчика» и «развитие переводческих навыков». То есть мы можем сделать вывод о том, что те, кто наблюдает взаимодействие языковых систем извне, видит в основном опасности негативного переноса, а студенты, наблюдающие за своими внутренними процессами, видят позитивные результаты этого взаимодействия именно на уровне мыслительных механизмов.

Целью следующей серии вопросов (8–11) было выяснить, носит ли речепорождение на ИЯ осознанной переводной характер и каковы отличия в воздействии на ИЯ2 родного и первого иностранного языков.

**Вопрос 8.**

Вариант ответа	Вопрос	
	В <u>устной</u> речи на французском языке случается ли вам сначала мысленно сформулировать фразу <b>по-русски</b> , а затем мысленно перевести ее на французский?	Создается ли у вас впечатление, что в <u>устной</u> речи на французском языке студенты сначала мысленно формулируют фразу <b>по-русски</b> , а затем переводят ее на французский?
	студенты (%)	преподаватели (%)
Всегда	20	–
Часто	40	65
Иногда	17	35
Редко	17	–
Никогда	6	–

Разница в ответах преподавателей и студентов объяснима: каждый из студентов отвечал за себя, а

преподаватели оценивали множество студентов, с которыми им доводилось работать, и поэтому избегали крайних оценок. Но если взять совокупно ответы «часто» и «всегда», мы видим, что мнения преподавателей и студентов практически сходятся. Это означает, что ИЯ2 в своем статусе интерязыка еще очень тесно связан с РЯ.

### Вопрос 9.

Вариант ответа	Вопрос	
	В устной речи на французском языке случается ли вам сначала мысленно сформулировать фразу <b>по-английски</b> , а затем мысленно переводить ее на французский?	Создается ли у вас впечатление, что в устной речи на французском языке студенты сначала мысленно формулируют фразу <b>по-английски</b> , а затем переводят ее на французский?
	студенты (%)	преподаватели (%)
Всегда	3	–
Часто	10	–
Иногда	10	60
Редко	23	15
Никогда	54	20
Затрудняюсь ответить	–	5

В отношении ИЯ1 и ИЯ2, по мнению студентов, переводной механизм задействован в гораздо меньшей степени. Но вот 60 % преподавателей полагают, что иногда этот механизм включается. И только 20 % преподавателей считают, что он не включается никогда (в отличие от 54 % студентов). Такое расхождение может означать, что внешние признаки интерференции, заметные преподавателям, не являются результатом сознательно применяемых переводных механизмов. Возможно, что здесь взаимное влияние языковых систем происходит на более глубоком и в меньшей степени осознанном уровне.

### Вопрос 10.

Вариант ответа	Вопрос	
	В письменной речи на французском языке случается ли вам сначала мысленно сформулировать фразу <b>по-русски</b> , а затем мысленно переводить ее на французский?	Создается ли у вас впечатление, что в письменной речи на французском языке студенты сначала мысленно формулируют фразу <b>по-русски</b> , а затем переводят ее на французский?
	студенты (%)	преподаватели (%)
Всегда	27	10
Часто	33	65
Иногда	17	25
Редко	10	–
Никогда	13	–

В ответах на вопрос 10 прослеживается та же тенденция, которую мы наблюдали в вопросе 8. То есть как в случае устного, так и в случае письменного речепорождения влияние русского языка значительно и осознанно. И преподаватели в этом отношении гораздо категоричнее студентов.

### Вопрос 11.

Вариант ответа	Вопрос	
	В письменной речи на французском языке случается ли вам сначала мысленно сформулировать фразу <b>по-английски</b> , а затем мысленно переводить ее на французский?	Создается ли у вас впечатление, что в письменной речи на французском языке студенты сначала мысленно формулируют фразу <b>по-английски</b> , а затем переводят ее на французский?
	студенты (%)	преподаватели (%)
Всегда	–	–
Часто	3	–
Иногда	13	55
Редко	17	25
Никогда	67	15
Затрудняюсь ответить	–	5

Ответы на вопрос 11 демонстрируют ту же тенденцию, что и в случае с вопросом 9. Преподаватели видят интерферирующее воздействие ИЯ1 и считают его результатом осознанно применяемого переводного механизма, в то время как студенты в большинстве своем этот факт отрицают.

Задавая следующий вопрос, мы хотели выяснить, вступают ли изучаемые ИЯ в какой-либо реальный контакт в процессе их освоения.

**Вопрос 12.** Случается ли вам в ходе учебной деятельности попадать в ситуацию (создавать ситуацию), где одновременно используется несколько иностранных языков?

Вариант ответа	Студенты (%)	Преподаватели (%)
Часто	–	–
Иногда	20	20
Редко	20	25
Никогда	60	55

Результаты показывают, что учебный процесс дает студентам очень мало возможностей работать с несколькими ИЯ одновременно, да и те связаны в основном с пассивным восприятием разных языков. Иначе говоря, междисциплинарный подход практически не реализуется там, где это казалось бы наиболее естественным: в изучении нескольких иностранных языков. Представляется, что на этом поле воз-

можно новые лингводидактические решения. Ведь в открытом многоязыком мире, ориентированном на мультикультурализм и разнообразие, использование разных языковых кодов в одной и той же ситуации общения становится расхожей практикой, к которой должны быть готовы современные специалисты.

### Выводы

1. Результаты анкетирования показали, что студенты позитивно воспринимают параллельное изучение нескольких иностранных языков и склонны полагать, что первый иностранный язык не создает помех в отношении последующих изучаемых.

2. Студентам не свойственно стремление искусственно разграничить изучаемые языки. Сопоставительный подход к изучению языков практически единодушно признается эффективным и полезным.

3. Влияние родного языка на второй иностранный осознается студентами в гораздо большей степени, чем взаимное воздействие разных иностранных языков. Если в отношении РЯ и ИЯ2 студенты признают существование элементов внутреннего перевода при речепорождении, то в отношении ИЯ1 и ИЯ2 они существование подобного механизма практически полностью отрицают. Имея в виду, что преподаватели, напротив, допускают наличие внутреннего перевода между ИЯ1 и ИЯ2, можно предположить, что интерференционные механизмы для этой пары действуют несколько иначе или в меньшей степени осознанны.

4. На сознательном уровне студентов не пугает интерференция, и они в массе своей высказываются за эксплицитное сопоставление разных языков в процессе обучения. Перевод с одного иностранного языка на другой признается студентами полезным для развития мышления и для того, чтобы научиться «переключаться» с одного языка на другой. В то же время преподаватели более скептически относятся к возможности работы одновременно с несколькими ИЯ, и если считают такой вид деятельности полезной, то только для того, чтобы предупреждать интерференционные ошибки и научиться лучше разграничивать языковые системы.

5. Общий позитивный фон в ответах студентов гораздо более явно выраженный, чем в ответах преподавателей, довольно обнадеживающая картина «счастливого многоязычия» позволяет выдвинуть гипотезу о том, что мультилингвы активно используют ИЯ1 как опору для освоения ИЯ2.

6. В лингводидактическом аспекте, возможно, следовало бы подумать о том, чтобы экстерииоризировать языковой контакт ИЯ1–ИЯ2, полем для которого является исключительно сознание обучающегося и который не находит внешней предметно-ситуативной реализации. В теоретическом же аспекте

проведенное исследование позволяет предположить, что сфера позитивного переноса при контакте разных ИЯ шире, чем сфера интерференции, понимаемой как негативный перенос.

Таким образом, проведенное исследование позволяет заключить, что мультилингвизм связан не только с ситуацией пребывания человека в естественной мультиязычной среде, но и в условиях хронологически одновременного/неодновременного изучения нескольких языков. Второй случай дает исследователям уникальную возможность проводить наблюдения над формирующимся интерязыком, отражающим этапы процесса взаимного влияния разных языковых систем в рамках единого языкового сознания мультилингва.

### ЛИТЕРАТУРА

1. *Вайнрайх У.* Языковые контакты. Киев : Вища школа, 1979. 263 с.
2. *Paradis M., Lebrun Y.* La neurolinguistique du bilinguisme : représentation et traitement de deux langues dans un même cerveau // *Langages*. 1983. № 72. Pp. 7–13. URL: <https://doi.org/10.3406/lgge.1983.1188>, [www.persee.fr/doc/lgge\\_0458-726x\\_1983\\_num\\_18\\_72\\_1188](http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1983_num_18_72_1188)
3. *Cook V.* Evidence for multicompetence // *Language learning*. 1992. № 42. Pp. 557–591.
4. *Шевнин А. Б.* Эрратология и межязыковая коммуникация // *Вестник Воронеж. гос. ун-та. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2004. № 2. С. 36–44.
5. *Залевская А. А.* Введение в психолингвистику. М. : Рос. гос. гуманитар. ун-т, 1999. 382 с.
6. *Дебрени М.* Теоретические и прикладные аспекты межязыковой девиологии : дис. ... д-ра филол. наук. Новосибирск, 2006. 375 с.
7. *Damić Bohač D., Pečnik P.* Interférences lexicales et orthographiques de l'anglais dans l'interlangue française des apprenants croatophones – niveau intermédiaire // *Strani jezici*. 2018. № 47. Pp. 5–26.
8. *Лосева Н. В., Метельская Л. Н.* Опыт экспериментального исследования межязыковой интерференции в ситуации учебного мультилингвизма // *Филология и культура*. 2018. № 2 (52). С. 72–81.
9. *Loseva N., Metelskaya L.* Le français des apprenants : en hesitation entre la langue maternelle et l'anglais // *Taikomoji kalbotyra*. 2021. № 15. Pp. 108–122.
10. *Kazlauskienė V.* L'adjectif dans l'interlangue française des apprenants lituaniens // *Language for international communication : linking interdisciplinary perspectives*. 2020. № 3. Pp. 213–228. URL: <https://doi.org/10.22364/lincs.2020.19>
11. *Narcy-Combes M.-F., Jeoffrion C.* Représentations du plurilinguisme chez les étudiants en langues à l'université : Étude comparative entre niveaux d'études et filières // *Vers le Plurilinguisme? Vingt ans après*. Paris : Éditions des archives contemporaines, 2013. Pp. 203–213.

## REFERENCES

1. Weinreich U. *Iazykovye kontakty*. [Languages in contact]. Kiev, Vishcha shkola, 1979. 263 p.
  2. Paradis M., Lebrun Y. La neurolinguistique du bilinguisme : représentation et traitement de deux langues dans un même cerveau. In: *Langages*. 1983. No. 72. Pp. 7–13. Available at: <https://doi.org/10.3406/lgge.1983.1188>, [www.persee.fr/doc/lgge\\_0458-726x\\_1983\\_num\\_18\\_72\\_1188](http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1983_num_18_72_1188)
  3. Cook V. Evidence for multicompetence. In: *Language learning*. 1992. No. 42. Pp. 557–591.
  4. Shevniin A. B. Ehrratologiya i mezh"yazykovaya kommunikatsiya [Erratology and Interlingual Communication]. In: *Vestnik VGU. Seriya «Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya»*. 2004. No. 2. Pp. 36–44.
  5. Zalevskaya A. A. *Vvedenie v psikholingvistiku* [Introduction to psycholinguistics]. Moscow: RGGU, 1999. 382 p.
  6. Debrenne M. *Teoreticheskie i prikladnye aspekty mezh"yazykovoj devialogii* [Theoretical and applied aspects of interlingual devialogy]: Doctor Dissertation. Novosibirsk, 2006. 375 p.
  7. Damić Bohač D., Pećnik P. Interférences lexicales et orthographiques de l'anglais dans l'interlangue française des apprenants croatophones – niveau intermédiaire. In: *Strani jezici*. 2018. No. 47. Pp. 5–26.
  8. Loseva N. V., Metelskaya L. N. Opyt ehksperimental'nogo issledovaniya mezh"yazykovoj interferentsii v situatsii uchebnogo mul'tilingvizma [A case study on inter-linguistic interference in the conditions of studying multilingualism]. In: *Philology and Culture*. 2018. No. 2 (52). Pp. 72–81.
  9. Loseva N., Metelskaya L. Le français des apprenants : en hésitation entre la langue maternelle et l'anglais. In: *Taikomoji kalbotyra*. 2021. No. 15. Pp. 108–122.
  10. Kazlauskienė V. L'adjectif dans l'interlangue française des apprenants lituaniens. In: *Language for international communication: linking interdisciplinary perspectives*. 2020. No. 3. Pp. 213–228. Available at: <https://doi.org/10.22364/lincs.2020.19>
  11. Narcy-Combes M.-F., Jeoffrion C. Représentations du plurilinguisme chez les étudiants en langues à l'université : Étude comparative entre niveaux d'études et filières. In: *Vers le Plurilinguisme? Vingt ans après*. Paris : Éditions des archives contemporaines, 2013. Pp. 203–213.
- Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России*  
Лосева Н. В., кандидат филологических наук, профессор  
E-mail: [natloseva@gmail.com](mailto:natloseva@gmail.com)
- Александровская Е. Б., кандидат филологических наук, профессор*  
E-mail: [ealex57@gmail.com](mailto:ealex57@gmail.com)
- Поступила в редакцию 11 февраля 2022 г.*  
*Принята к публикации 28 марта 2022 г.*
- Для цитирования:**  
Лосева Н. В., Александровская Е. Б. Мультилингвизм и интерязык в зеркале интроспекции // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2022. № 2. С. 13–21. DOI: <https://doi.org/10.17308/lic.2022.2/9285>
- Moscow State Institute of International Relations*  
Loseva N. V., Candidate of Philology, Professor  
E-mail: [natloseva@gmail.com](mailto:natloseva@gmail.com)
- Aleksandrovskaia E. B., Candidate of Philology, Professor*  
E-mail: [ealex57@gmail.com](mailto:ealex57@gmail.com)
- Received: 11 February 2022*  
*Accepted: 28 March 2022*
- For citation:**  
Loseva N. V., Aleksandrovskaia E. B. Multilingualism and interlanguage in the mirror of introspection. *Proceedings of Voronezh State University. Series: Linguistics and Intercultural Communication*. 2022. No. 2. Pp. 13–21. DOI: <https://doi.org/10.17308/lic.2022.2/9285>