

8. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РИТОРИКА В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

8.1. Язык и речь в поликультурном пространстве

Теоретические дискуссии на тему *языка и поликультурного языкового образования* человека (ребёнка, ученика, студента, специалиста) идут уже давно и напрямую связаны с педагогической риторикой. Ведь очевидно, что для того, чтобы сформировать красноречие на двух и более языках, необходимо по крайней мере владеть этими языками (и владеть свободно).

Еще в Древней Греции стоики и скептики считали, что язык имеет естественный, инстинктивный характер, а его постепенное формирование является следствием биологического созревания. Школа Аристотеля по этому вопросу считала, что язык – придуманная система, которую необходимо заново осваивать каждому последующему поколению. Тысячелетия спустя эти две философские позиции продолжают присутствовать и в теориях XX в. (см.: Бэйтс, Брезертон и Снайдер, 1988; Роббинс, 1968, Риттель, 1993).

Поликультурное языковое образование и развитие личности ребёнка (в дошкольном образовательном учреждении, в начальной и средней школе) – одна из центральных проблем антропологической лингвистики, психолингвистики, методики преподавания общеобразовательных дисциплин.

Билингвизм стал одним из самых ярких явлений межкультурной коммуникации, определяемой как «общение людей, представляющих разные культуры» (Агапова Т.).

По данным ряда исследователей, билингвов в мире больше, чем монолингвов. Известно, что к настоящему моменту детский билингвизм охватывает почти половину детей на нашей планете. Предполагают, что эта тенденция будет расти и дальше.

Степень развития речи неизбежно сказывается на самоощущении ребенка, когда умение высказывать свои мысли и понимать речь окружающих влияет на его место и роль в обществе (круг друзей и оценки в школе, возможность стать лидером в коллективе и т.д.). Уровень использования языка зависит от разнообразия, глубины и правильности речевых впечатлений, которые ребёнок получает с раннего детства. Поэтому так важно дать малышу полноценное языковое развитие в том возрасте, когда формируются основы личности, пробуждается интеллект.

Двухязычие положительно сказывается на развитии памяти, умении понимать, анализировать и обобщать явления, сущности языка, сообразительности, быстроте реакции, математических навыках и логике. Полноценно развивающиеся билингвы (люди, знающие два языка), как правило, хорошо учатся и лучше других усваивают абстрактные науки, литературу и другие иностранные языки.

Чем младше ребёнок, тем больше у него шансов овладеть вторым языком в максимальном объеме и с естественным произношением. Можно сказать однозначно, что дети имеют неоспоримое преимущество в изучении иностранного языка перед взрослыми, поскольку память ребенка более восприимчива, в отличие от взрослого, он не стеснен комплексами – не боится совершить ошибку или не вспомнить вовремя нужное слово.

Исследования показали, что положительные когнитивные (познавательные) приобретения ассоциируются с изучением второго языка в детстве (Билясток, 1991). Владение двумя языками заставляет человека размышлять о языке, обдумывать его функции и относиться к нему как к объекту интеллектуального анализа (размышлений, сравнений). Двухязычие совершенствует многие металингвистические способности, включая чувствительность к деталям и структуре языка, распознавание двусмысленного смысла, контроль над обработкой языка и исправление грамматически неправильных предложений.

В настоящее время психолингвисты выделили два вида задач: те, которые включают в себя контроль над лингвистическим процессом и те, которые требуют аналитического подхода к языку. Простым примером металингвистической проблемы, которая включает в себя контроль над лингвистическим процессом, является следующая замена символов, созданная Пиаже: «Представьте, что все собрались и решили назвать солнце луной, а луну солнцем. Что появляется на небе, когда мы ложимся спать? (Ответ: солнце). Какое будет небо? (Ответ: тёмное)». В этом задании контролируется насколько ребенок внимателен к языку. По словам исследователя Билясток, «решение зависит от способности сфокусировать внимание на формах не отвлекаясь на значения». Полностью двухязычные дети, так же как и частично двухязычные, существенно превзошли монолингвов в ответах на вопросы о солнце/луне. Эти утверждения справедливы при условии свободного двухязычия – другими словами, прежде чем получить положительные результаты двухязычия необходимо достигнуть определенного уровня компетенции в обоих языках (Бэйкер, 1993).

Бэйкер в работе «Основы двухязычного образования и двухязычия» утверждает, что двухязычные личности, зная два или больше слова для обозначения объекта или идеи, могут обладать дополнительной когнитивной гибкостью. Следующий пример демонстрирует как знание двух слов –

одно на английском и одно на уэльском – для обозначения одного объекта (школа) могут определить концепцию «школы».

На уэльском языке слово «ysgol» обозначает не только школу, но и лестницу. Таким образом, зная слово «ysgol» на уэльском и «школа» на английском, билингв приобретает дополнительную возможность – представление школы в виде лестницы.

Дети, владеющие двумя или более языками, демонстрируют превосходные умения рассказывать истории и излагать свои мысли, возможно потому что, как предполагает Бэйкер, «они менее связаны словами, более гибкие в мыслях благодаря владению двумя (или более, прим. авторов) языками».

В работе, сравнивающей монолингвов и билингвов (4-6 лет), Янко-Уорелл выявил, что билингвы на 2-3 года опережают монолингвов в семантическом развитии (Бэйкер, 1993).

Для того, чтобы связать билингвизм с когнитивными преимуществами, многие исследователи обращались, в том числе, и к вопросу причины и следствия. Хотя большинство работ говорит о том, что двуязычие является причиной, а когнитивные преимущества – следствием, по мнению Бэйкера «не исключено, что причинная связь может исходить из когнитивных способностей к продвинутому изучению языка».

Третьим возможным вариантом, является то, что эти две способности оказывают положительное влияние друг на друга. Вместе с тем, исследователь Диаз для изучения этой проблемы применил метод статистического анализа, и пришел к выводу, что вероятнее всего именно двуязычие является причиной усиливающихся когнитивных способностей, а не наоборот (Диаз, 1985).

В настоящее время особое развитие получила культурообразующая концепция, в соответствии с которой происходит отход от абсолютизации коммуникативного подхода и чисто коммуникативной компетенции в качестве цели обучения и говорится только о коммуникативной ориентации учебного процесса.

В качестве цели обучения выдвигается *межкультурная (социальная) компетенция*. Результатом обучения иностранному языку должна быть не только и не столько коммуникативная компетенция, сколько *социальная компетенция*, а сам процесс обучения иностранному языку должен превратиться в *межкультурное обучение*, в «обучение пониманию чужого», направленное на преодоление ксенофобии и существующих стереотипов и воспитанию толерантности в отношении представителей других культур.

Таким образом, поликультурное образование включает различные компоненты: языковой (лексика, грамматика, речевые образцы и т.д.); исторический (различия в оценке прошлого обеих стран); практический (правила, необходимые для ориентации в стране); эстетический (различия в стиле жизни, одежде и т.п.); этический (различия в нормах поведения); «стереотипный» (сложившиеся стереотипы в отношении собственной культуры и культуры другой страны); рефлексивный (личностные изменения в результате межкультурного обучения).

8.2. Диалогический характер поликультурного образования

Поликультурное образование имеет ярко выраженный диалогический характер, поэтому современная форма обучения иностранному языку в Европе «учиться, обучая» является идеальной формой межкультурного обучения. Одна из таких форм – обучение по принципу «тандема»: объединение в пары или группы представителей различных культур, которые и обучают друг друга своим культурам. В настоящее время в Европе существует сеть центров обучения иностранным языкам по принципу «тандем».

Весьма сомнительными с этих позиций представляются фронтальные формы работы на занятии, которые не моделируют будущие формы деятельности обучающихся и ставят в центр учебного процесса не ученика, а учителя. Критикуется в исследованиях и такая распространенная среди учителей форма работы, как ответы на вопросы к тексту, формирующая умения, с которыми выпускники также вряд ли столкнутся в жизни.

Основной недостаток чисто коммуникативных учебников методисты Европы видят в том, что учебник, а не учащийся сам определяет приоритеты при изучении иностранного языка. Коммуникативно-ориентированный учебник ограничивается лишь типичными ситуациями общения, не учитывая индивидуальности конкретной национальной личности, обусловленной его базовой культурой.

Нужно многое изменить как в учебном процессе, так и в форме проведения экзамена по иностранному языку, цель которого часто – лишь формальная проверка усвоенных знаний, а не умения решать коммуникативные задачи в условиях межкультурной ситуации средствами иностранного языка.

Межкультурная компетенция формируется в процессе межкультурной коммуникации, протекающей по иным законам, нежели коммуникация между представителями одной и той же культуры, которые постоянно имплицитно опираются на хорошо известный им культурный фон. Трудности и

помехи в общении возникают тогда, когда собеседники исходят из того, что они без проблем могут общаться на основе хорошего владения системой языка. Поэтому в Западной Европе возникло направление исследований под названием «Critical incidents» – «критические случаи».

В исследованиях, посвященных межкультурному обучению, подчеркивается, что переход к нему требует изменения всей системы обучения иностранному языку, ибо нельзя, изменив цели системы, оставить без изменения все остальные ее компоненты: содержание, методы, средства и формы обучения. В особой мере это относится к разработке учебников иностранного языка нового поколения, построенных по принципу межкультурного обучения и имеющих целью формирование межкультурной компетенции.

Поликультурное обучение – это образовательно-развивающий процесс, в ходе которого обе культуры (родная и иноязычная) играют существенную роль, и проявляются и как культурные удаления, и как культурные сближения, в результате чего возникает некая третья культура, характеризующаяся новым взглядом на собственную личность и промежуточным положением между родной и иностранной культурой. В исследованиях, посвященных поликультурному обучению, оно противопоставляется традиционному страноведению.

В Западной Европе решение проблемы поликультурного образования видят в реализации следующих направлений:

- 1) раннее обучение иностранному языку с учетом языков-соседей и родственных языков;
- 2) использование иностранного языка как средства обучения (билингвальное, иммерсионное обучение, при котором различные предметы преподаются как на родном, так и на иностранном языке) с одновременным сокращением времени на традиционные курсы языка;
- 3) увеличение количества предлагаемых для изучения языков на основе модульного принципа: изучаются не все аспекты языка, а только определенные, например: компьютерный английский, итальянский для обмена, венгерский для чтения, экономический русский и т.д.;
- 4) сочетание интенсивных и экстенсивных фаз в изучении языка;
- 5) использование мультимедийных средств обучения языку;
- 6) расширение рецептивного многоязычия;
- 7) разработка методики обучения второму (третьему) иностранному языку с учетом языкового опыта учащихся и возможности интенсификации учебного процесса;
- 8) оптимизация системы подготовки учителя иностранного языка как специалиста по многоязычию для различных ступеней обучения, включая обучение взрослых, и как посредника между родной и иноязычной культурой обучающихся, как эксперта, глубоко усвоившего возможности и технологию межкультурного многоязычного обучения;
- 9) открытие на языковых отделениях университетов курсов по языкам стран-кандидатов на вступление в ЕС), расширение языковой подготовки специалистов-нефилологов), расширение программ обмена школьниками, в том числе со странами-кандидатами на вступление в ЕС;
- 10) расширение программ стажировок преподавателей в странах преподаваемого языка), преодоление административных барьеров при создании многоязычия в школах и вузах (в частности, открытие групп с небольшим количеством учащихся с целью изучения большего количества языков), разработка новых учебных программ для раннего обучения языку, билингвального обучения и других форм с конкретизацией целей обучения, в качестве которых наряду с межкультурной и коммуникативной компетенциями выступают также профессиональная, посредническая в плане языка и др.

Таким образом, для решения актуальных задач, стоящих в настоящее время перед методистами Европы, необходима определенная перестройка методического мышления, отказ от казавшихся ранее незыблемыми методических принципов и направлений и поиск оптимальных путей воспитания многоязычного жителя Европы XXI века.

Для моделирования содержания языкового развития личности в национально-региональных условиях Татарстана (субъекта Российской Федерации) необходимо определить теоретические (лингвистические, психолингвистические) основы языкового развития, а также сложившуюся практику поликультурного (двуязычного и многоязычного) образования в ДОО (дошкольных образовательных учреждениях) и в школах республики.

На какие положения опирается теория языка и речевой деятельности?

В современной психолингвистике идеальным считается такой билингвизм, когда ученик свободно переключается с одного языка на другой, то есть говорит на двух языках свободно. Однако если изучаются одновременно три языка (скажем, татарский, русский, английский), то на две семантические базы (значения слов) наслаивается третья: для одних – русского языка, для других – татарского, для третьих – английского. Определить, как это происходит у того или иного ребенка, очень важно для выработки общей стратегии скоординированного и синхронизированного обучения трем языкам. Отсутствие такой стратегии отрицательно влияет не только на речевую, но и на мыслительную, интеллектуальную, эстетическую и нравственную деятельность.

Чтобы выяснить, какая языковая база доминирует, можно сравнить тексты высказываний, сделанных ребенком на родном и втором языке за одинаковый промежуток времени. Подсчитыва-

ется уровень концентрации информации, логической взаимосвязи, синтаксической сложности речи и т.д. Полученные результаты позволяют определить стратегию развития связной речи в рамках интегрированного, скоординированного изучения разных языков.

Связь речевой деятельности и общего психического развития личности, мышления и речи всегда привлекала внимание педагогов. Технологии интегративного (взаимосвязанного) изучения языков играют в этом взаимодействии особую роль. Они способствуют формированию полноценной языковой личности, помогают ученику адекватно проявлять себя в разных сферах общения – на уроках математики, химии, литературы; на улице и дома. Чтобы формировалась хорошая языковая координация (свободное общение на двух-трех языках) или субординация (свободное общение на одном и переводное общение на другом), необходима интеграция языковых дисциплин, учитывающая положительный перенос сходных языковых явлений и отрицательное влияние на речь «расходящихся» языковых явлений.

Разобобщенное обучение разным языкам развивает смешанный билингвизм, тормозящий не только порождение речи на родном языке, но и интеллектуальное развитие в целом. Развитие смешанного билингвизма, которое наблюдается сейчас в школах, может приводить к появлению такой языковой личности, которая будет испытывать речевые затруднения при общении на любом языке – и родном, и втором.

Как же все-таки построить поликультурное языковое развитие личности в национально-региональных условиях Татарстана?

Рассмотрим составляющие теории и практики поликультурного языкового развития личности ребёнка в системе его непрерывного образования.

8.3. Технология формирования языковой личности в условиях билингвизма

В решении проблем формирования *языковой личности* мы исходим из осознания противоречия, которое возникло в Татарстане в связи с необходимостью изучать в школе не два, а три языка (татарский, русский и английский) на уровне активного говорения – с одной стороны, и отсутствием программно-методического обеспечения скоординированного изучения трех языков, – с другой стороны. Нескоординированное изучение трех языков, когда на уроке русского языка ученик изучает имя существительное, на английском – глагол, а на татарском – предложение, отрицательно сказывается на результатах освоения всех трех языков: не учитываются мотивационные особенности становления языковой личности ученика, а также лингвистические явления транспозиции (положительного переноса) и интерференции, отрицательного влияния одного языка на другой.

В последнее время проблемам научных, лингводидактических основ развития речи придается особое значение. Наши исследования показывают, что применение многих традиционных методических приемов не только не развивает коммуникативные (речевые) способности учащихся, но даже оказывает тормозящее воздействие на них. Отрыв от современного научного и практического осмысления речевой работы, незнание ее методологических и лингводидактических основ – одна из важнейших причин низкой эффективности уроков татарского и русского языков, развития речи, риторики, словесности и т.д. Поэтому в настоящее время актуальны исследования, основанные на данных, связанных с определением моделей развития двуязычия, особенностей развития связной речи, установлением частотности и устойчивости речевых недочетов, особенностей их проявления на разных этапах обучения, определением уровней развития связной речи учащихся.

При определении лингводидактических основ развития речи мы используем характеристики, вытекающие из данных теории текста и условий современного двуязычия (концентрация информации, синтаксическая сложность, межфразовая связь, тема-рематическая структура, структура коммуникативного ядра общения, контекстная структура и т.д.).

Известно, что в современной психолингвистике обычно выделяют три типа билингвизма: координативный, субординативный, смешанный, хотя языковая личность в принципе всегда балансирует в зависимости от речевой среды между этими тремя типами. Идеальным же считается координативный, когда ученик свободно переключается с одной семантической базы на другую, т. е. говорит на двух языках свободно. Однако на две семантические базы наслаивается третья (для одних – русского языка, для других – национального, для третьих – английского). Определить степень доминирования и взаимодействия разных семантических баз у того или иного ученика очень важно для определения общей стратегии скоординированного обучения трем языкам. Отсутствие такой стратегии отрицательно влияет не только на деятельность речевую, но и деятельность мыслительную, интеллектуальную, эстетическую, нравственную.

Для определения доминирующей семантической базы мы использовали тексты высказываний, сделанных детьми на родном и втором языках за одинаковый промежуток времени, затем подсчитывается уровень концентрации информации, логической взаимосвязи, синтаксической сложности речи и т.д. Распределение по типам билингвизма оказалось следующим: координативный билингвизм, если полученные показатели были примерно одинаковыми на двух языках; субординатив-

ный, если эти показатели были высокими только на одном языке; смешанный, если показатели были небольшими на обоих языках, и т.д.

На сегодняшний день в Татарстане доминирует смешанный билингвизм (47%), затем идет субординативный (42%), координативный (11%). Полученные результаты позволили определить стратегию развития связной речи в рамках интегрированного изучения разных языков. Связная речь – это база для овладения искусством красноречия на любом языке.

Связь речевой деятельности, общего психического развития личности всегда привлекала внимание педагогов, так как помогала решать более общую и методологически значимую проблему соотношения мышления и речи. В этой связи особую значимость должны играть технологии интегративного (взаимосвязанного) изучения языков. С психолингвистической точки зрения, это технологии «координативного» и «субординативного» билингвизма. Они связаны с формированием полноценной языковой личности, способной адекватно проявлять себя в разных сферах общения (на уроках математики, химии, литературы; на улице и дома). Разобобщенное обучение разным языкам (национальному, русскому, английскому, французскому, немецкому и др.) развивает смешанный билингвизм, тормозящий не только речепорождение на родном языке, но и интеллектуальное развитие в целом. Для того чтобы формировалась хорошая языковая координация (свободное общение на двух-трех языках) или субординация (свободное общение на одном и переводное общение на другом), необходима интеграция языковых дисциплин, связанная с учётом явлений транспозиции (положительного переноса сходных языковых явлений) и интерференции (отрицательного влияния на речь «расходящихся» языковых явлений), развитие смешанного билингвизма, которое наблюдается сейчас в школах, может привести к появлению такой языковой личности, которая будет испытывать речевые затруднения при общении на любом языке (и родном, и втором).

В основе работы по развитию связной речи должен лежать механизм, раскрывающий этапы порождения речи: 1) мотив; 2) общий замысел; 3) внутренняя схема (структура) высказывания; 4) грамматико-лексическое и фонетическое оформление.

Содержание такой технологической схемы включает:

1) создание с помощью коллективных действий всего класса ситуации, в которой необходимо использовать те или иные речевые единицы;

2) совместное выведение правил употребления речевых единиц;

3) отбор, систематизацию и активизацию всего речевого материала, состоящего из этих речевых единиц;

4) создание ситуаций, стимулирующих самостоятельное построение связных высказываний.

Технология строится на нескольких психолого-методических принципах:

1) единство сознаваемого и несознаваемого в освоении учебно-воспитательного пространства и процедур его реализации в повседневной деятельности («это интересно!»);

2) последовательное формирование коммуникативного ядра через систему стимулов, побуждающих к речевой реализации индивидуально-личностного представления о том, что обсуждается на уроке («мое мнение»);

3) поддержание высокого уровня трудности в операциях алгоритмического синтезирования учебного материала («это понятно!»);

4) создание педагогической коммуникации равенства, при которой учитель и учащиеся имеют равные функции диалогового взаимодействия, позволяющие переводить учащихся с позиции объекта обучения на позицию субъекта самообучения («я сделал сам!»);

5) формирование природосообразной системы самообучения, при которой каждый движется к своему (часто вымышленному) образу (идеалу) ученика («я тоже могу, я тоже способный!»).

Таким образом, технология формирования ораторского искусства в условиях двуязычия должна использовать современные средства педагогической психологии, психолингвистики, теории обучения и воспитания.