

УДК 378.146.8

Билингвальное образование в Татарстане

Валерьян Ф. Габдулхаков

Казанский федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: Pr_Gabdulhakov@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2708-0058>

DOI: 10.26907/esd.18.3.07

EDN: OSLOW

Дата поступления: 1 марта 2023; Дата принятия в печать: 1 июня 2023

Аннотация

Актуальность проблемы билингвального образования в Татарстане обусловлена отсутствием в практике обучения антропологических методов, приемов, средств освоения второго языка, отсутствием анализа антропологических причин негативного развития билингвизма в сторону смешанного типа.

Цель статьи – обосновать антропологические условия развития билингвального образования, направленного на свободное владение двумя государственными языками.

Ведущим методом исследования стали методы антропологического анализа и антропологического обучения второму языку. К таким методам были отнесены личностный, эмпатический, рефлексивный, неосознаваемый, метод коммуникативного ядра, синергетический, природосообразный, аттрактивный, текстоцентрический и др. С помощью этих методов установлены основные типы языковой личности – координативный, субординативный, смешанный; определены причины доминирования смешанного и субординативного; обоснованы антропологические установки, реализация которых позволяет обеспечить развитие языковой личности от смешанного типа к субординативному и от субординативного к координативному.

В результате проведенного исследования доказано, что формирование языковой личности координативного типа должно быть связано с транспозицией (то есть с опорой на закономерности родного языка), с предупреждением и преодолением языковой интерференции, с реализацией антропологических установок в траектории движения от смешанного билингвизма к субординативному и от субординативного к координативному.

Новизна исследования заключается в реализации антропологических установок в процесс развития языковой личности обучающихся, в получении данных о доминирующих типах языковой личности и динамике их развития в Татарстане.

Практическая значимость исследования заключается в том, что наработанный в процессе педагогических экспериментов материал можно трансформировать в дидактический и широко использовать в практике билингвального образования.

Ключевые слова: билингвальное образование, педагогическая антропология, Татарстан.

Bilingual Education in Tatarstan

Valeryan Gabdulkhakov

Kazan Federal University, Kazan, Russia

E-mail: Pr_Gabdulhakov@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2708-0058>

DOI: 10.26907/esd.18.3.07

EDN: OSLLLOW

Submitted: 1 March 2023; Accepted: 1 June 2023

Abstract

The relevance of the problem of bilingual education in Tatarstan is explained by the lack of anthropological methods, techniques, means of mastering a second language in the practice of teaching, the lack of analysis of anthropological reasons for the negative development of bilingualism towards a mixed type.

The paper sets out to substantiate the anthropological conditions for the development of bilingual education aimed at fluency in two state languages.

The methods of anthropological analysis and anthropological teaching of a second language became main research methods. These methods included personal, empathic, reflexive, unconscious, the method of the communicative core, synergistic, nature-like, attractive, text-centric, etc. With the help of these methods, the main types of linguistic personality were established - coordinative, subordinate, mixed; the reasons for the dominance of the mixed and subordinate ones were determined; anthropological attitudes are substantiated, the implementation of which makes it possible to ensure the development of a linguistic personality from a mixed type to a subordinate one and from a subordinate one to a coordinative one.

As a result of the study, it was proved that the formation of a linguistic personality of a coordinative type should be associated with transposition (that is, with reliance on the patterns of the native language), with the prevention and overcoming of linguistic interference, with the implementation of anthropological attitudes in the trajectory of movement from mixed bilingualism to subordinate and from subordinate to coordinative.

The novelty of the study lies in the implementation of anthropological attitudes in the process of developing the language personality of students, in obtaining data on the dominant types of language personality and the dynamics of their development in Tatarstan.

The practical significance of the study lies in the fact that the material accumulated in the process of pedagogical experiments can be transformed into didactic and widely used in the practice of bilingual education.

Keywords: bilingual education, pedagogical anthropology, Tatarstan.

Введение

Билингвальное образование – это образование на двух языках, которое характерно для образовательных учреждений Среднего Поволжья. Сюда относятся Татарстан, Чувашия, Марий Эл, Удмуртия, Мордовия и др.

Билингвальное образование в Татарстане, также как и в других субъектах Среднего Поволжья, закреплено региональной конституцией (Constitution of the Republic of Tatarstan, 1992) и Законом о языках (Law on Languages, 1992). Эти нормативные документы были приняты в 90-е годы XX в. Однако билингвальное образование существовало в Татарии и в советский период. Конституция РСФСР гарантировала права граждан на родной язык и культуру (Constitution of the Russian Soviet Federative Socialist Republic, 1925). Поэтому и в советский период на территории Советской Татарии развивались татарские школы и национальные культурные центры (музеи, театры, литературные объединения и т. д.). Принципиальное отличие нормативных документов 90-х годов заключалось в том, что они закрепили

статус родного (татарского) языка как языка государственного (Law on Languages, 1992). Татарский язык был признан государственным и стал функционировать на паритетных началах с официально принятым русским языком.

С 90-х годов по настоящее время правительство Республики Татарстан, руководящие структуры образования прилагают большие усилия для развития татарского языка как языка общения (повседневного, делового, научного, межкультурного и т. д.) и как языка государственного, однако уровень владения татарским языком как родным или как вторым, несмотря на всеобщую поддержку и хорошие отчеты о положительной динамике его освоения, объективно каждый год снижается.

1.1 Актуальность проблемы

При научном анализе причин снижения уровня владения татарским языком и в советский, и в постсоветский периоды бросается в глаза очевидный формализм решения этих вопросов. Увлечение количественными показателями – рост числа школ с татарским этнокультурным компонентом, числа занятий татарским языком в дошкольных учреждениях, количества учебных пособий или материальных и финансовых средств – не коррелирует с качественными показателями организации обучения.

Качественные характеристики билингвального образования часто остаются вне поля зрения. Татарскому языку иногда учат немотивированные педагоги или педагоги, плохо владеющие татарским языком. Хорошо владеющие родным языком учителя часто демонстрируют методическую несостоятельность в организации обучения татарскому языку как родному или как второму. Учебные пособия по татарскому языку обнаруживают отсутствие антропологической ориентации – ориентации на природу языковой личности обучающегося.

Проблема исследования заключается в том, что в современной лингводидактике до сих пор не проанализированы антропологические характеристики билингвального образования, не выявлены антропологические причины негативного развития билингвизма и на этой основе не определены перспективные пути его развития.

1.2 Анализ литературы по проблеме исследования

К. Д. Ушинский в статье «Родное слово» писал о том, что «язык народа – лучший, никогда не увядающий, извечно вновь распускающийся цвет всей его духовной жизни. Отнимите у народа всё – и он всё может воротить; но отнимите язык, и он никогда более уже не создаст его; вымер язык в устах народа – вымер и народ. Если язык, на котором начинает говорить дитя, противоречит врожденному национальному его характеру, то этот язык никогда не окажет такого сильного влияния на его духовное развитие» (Ushinsky, 2015). То есть К. Д. Ушинский обращал внимание на духовно-нравственные – антропологические – особенности обучения языку и был против использования второго языка в воспитании ребенка.

Антропология воспитания в настоящее время исследует как вопросы развития обучающихся, так и вопросы подготовки специалистов (психологов, педагогов) для организации процесса этого развития.

В современном толковании антропология воспитания понимается как особая педагогическая система (Bulgakova, 2012; Kodzhaspirova, 2012; Zverev et al., 2019). Эта система позволяет строить воспитательный процесс на антропологических (природосообразных) основаниях. К таким основаниям относят сущность, содержание, закономерности воспитания. Эти основания берут начало в национальной культуре и в каждый исторический период наполняются новым содержанием.

Однако часто воспитательный процесс в образовательных учреждениях строится традиционно и не учитывает условия двуязычного (поликультурного) развития личности в этногенезе. В дидактических материалах разных авторов про-

цесс воспитания в поликультурной (двуязычной) среде практически такой же, как и в монопольной среде (Karaulov, 1999; Vereshchagin, 2009; Zakiryanov, 2011; Zhinkin, 1982).

В образовательных учреждениях с этнокультурным компонентом (в Татарстане, Башкортостане, Чувашии, Марий Эл, Удмуртии и др.) постоянно работают над расширением национальной (родной для обучающихся) языковой среды. Эта среда, несмотря на все политические, нормативно-правовые, педагогические усилия, объективно имеет тенденцию на сужение: каждый год количество воспитанников, способных хорошо говорить на родном языке, уменьшается. Для этого есть объективные причины: глобализация экономики, интернационализация культуры и образования, расширение функций мировых языков (английского, русского), аккультурация сельской молодежи в городских (русскоязычных) условиях, доминирование СМИ на русском или английском языках, цифровизация образования преимущественно на английском и русском языках и др.

Языковая среда является базовой основой развития национальной культуры, формирования этнокультурного (или национального) самосознания. От того, насколько владеют воспитанники родным языком, зависит и уровень этнокультурного (национального) самосознания (Desheriev, 1977; Gabdulkhakov & Khisamova, 2012; Gabdulkhakov & Zinnurova, 2023; Weinreich, 1972; Zubairaeva, 2016).

Об обязательном учете качественных характеристик билингвального образования говорят и многие зарубежные исследователи (Banks, 2003; Baskom, 2001; Glaesser, 2019; Bhattacharji & Kingdon, 2020).

В представленном же исследовании автор обращает внимание на то, что антропология имеет важное значение не только в университетском, но и в дошкольном и школьном образовании (Gabdulchakov & Shishova, 2022).

1.3 Цель исследования – обосновать антропологические условия развития билингвального образования в Татарстане.

1.4 Методология исследования строится на педагогической антропологии К. Д. Ушинского (Ushinsky, 2015), концепции семантической структуры языка (Weinreich, 1972), теории языковой личности (Karaulov, 1999).

Теоретический и практический вклад материалов статьи заключается в реализации антропологических установок в процессе развития языковой личности обучающихся.

2.1 Методы и методики исследования

Использовались методы и методики анализа высказываний по критериям их соответствия нормам речевой культуры и правилам построения текста. Среди них логичность, точность высказывания, наличие межфразовой связи, структурно-смысловая организации, композиционно-типовой соотношенности, стилистического единства. По этим критериям анализировались высказывания обучающихся на двух языках: родном (татарском) и русском. В соответствии с полученными результатами испытуемые распределялись по типам языковой личности (координативной, субординативной, смешанной).

2.2 Экспериментальная база исследования

В качестве экспериментальной базы использовались образовательные учреждения Среднего Поволжья и Республики Татарстан (дошкольные и школьные образовательные учреждения, педагогические отделения университетов).

Основной контингент испытуемых – старшеклассники общеобразовательных школ и гимназий, студенты заочного отделения Института психологии и образования Казанского федерального университета.

В состав контрольных и экспериментальных групп преимущественно входили учащиеся старших классов гимназий и студенты заочных отделений Казанского федерального университета.

Результаты исследования

Диагностика билингвального развития в образовательных учреждениях Среднего Поволжья

Исследование билингвального развития проводилось на базе учреждений Татарстана в 2012-2023 гг. Для сравнительного анализа использовались образовательные учреждения Чувашии, Марий Эл, Мордовии, Удмуртии и др.

Билингвальное образование в исследовании рассматривается как антропология воспитания: это образование должно учитывать природу, сущность, закономерности воспитания ребенка, школьника, студента в естественной для него билингвальной среде.

При опросах старшеклассников (837 респондентов) и студентов (356 респондентов), проведенных нами в образовательных учреждениях с этнокультурным компонентом в республиках Центрального Поволжья (Татарстан, Мордовия, Марий Эл, Чувашия и др.) в 2012-2020 гг., выяснилось, что в учебном общении используются в разной мере три языка.

В ответах старшеклассников и студентов на вопрос, на каком языке у них проходит образовательный процесс, респонденты указали три языка (см. Таблицу 1).

Таблица 1. На каком языке проходит моё образование (количество респондентов, %)

Языки	Русский язык	Родной язык	Английский язык
Город	88	7	5
Село	45	44	1

Как видим, в городских условиях русский язык стоит на первом месте (88%), в сельской местности (с родным языком общения) русский и родной языки используются почти одинаково (около 45%), английский язык преимущественно используется только на уроках английского языка и занимает последнее место (5% в городе, 1% в селе).

В качестве родного языка выступали татарский (язык татар, мишар, кряшен), башкирский, чувашский, марийский (горный, луговой), мордовский, удмуртский.

При этом языковые предпочтения обучающихся (какой язык больше им нравится или какой язык им хотелось бы учить) не всегда коррелируют с языком, которым они владеют, получают на нём образование или считают родным.

Среди наиболее предпочитаемых (нужных, перспективных) языков учащиеся городских образовательных учреждений ставили на первое место английский язык (в среднем 72%), на второе место – русский язык (в среднем 23%), на третье место – родной язык (в среднем 5%) (см. Таблицу 2).

Таблица 2. Какой язык имеет для меня самое большое значение (количество респондентов, %)

Языки	Русский язык	Родной язык	Английский язык
Город	23	5	72
Село	70	21	9

В сельской местности (в образовательных учреждениях с родным языком общения) всё наоборот: на первое место воспитанники ставили русский язык (в сред-

нем 70%), на второе место – родной язык (около 21%), на третье место – английский (около 9%).

Это объясняется тем, что в городских условиях билингвы достаточно хорошо владеют русским языком, их интерес обращён в сторону иностранного – английского – языка. В сельских условиях билингвы в совершенстве владеют родным языком и плохо – русским языком. Их интерес обращён в сторону русского языка. Но и в том, и в другом случае интерес к родному языку находится на низшем уровне (в городе – 5%, в селе – 9%).

Известно, что билингвы различаются по типологии (Karaulov, 1999; Vereshchagin, 2009; Weinreich, 1972; Zhinkin, 1982; Zakiryanov, 2011). Для диагностики преобладающих в России типов билингвизма мы использовали семантические показатели общения – способность билингва осуществлять перекодировку смыслового содержания свободно (координативный тип), при помощи перевода (субординативный тип), при помощи затрудненного (или неправильного) перевода (смешанный тип).

Координативный тип, когда обучающийся свободно переключается с семантической базы одного языка на семантическую базу другого, говорит о свободном владении двумя языками. Такой воспитанник чувствует себя комфортно в языковой среде родного языка и в языковой среде второго языка. Две национальные культуры он способен воспринимать как свои родные. Обучающийся с координативным типом двуязычия может свободно переключаться с одного языка на другой, думать и говорить то на одном, то на другом языке.

Субординативный тип предполагает свободное владение одним языком. Это, как правило, родной язык или язык общения, язык той среды, в которой он сформировался как языковая личность. Второй язык воспринимается личностью как второстепенный или как неродной язык. Как правило, второй язык для языковой личности субординативного типа не имеет большого значения для повседневной жизни, образования или профессиональной деятельности. Поэтому этим языком воспитанники владеют плохо и неохотно говорят на нём.

В образовательных учреждениях России субординативный тип языковой личности проявляется обычно в двух подтипах:

1-й подтип: в качестве основного языка (языка общения) выступает родной язык (татарский, башкирский, чувашский, марийский, удмуртский, мордовский), в качестве второго – второстепенного – выступает русский язык;

2-й подтип: в качестве основного языка (языка общения) выступает русский язык (то есть не родной по этническому происхождению воспитанников язык), в качестве второго – второстепенного – выступает родной язык (язык родителей и предков – татарский, башкирский, чувашский, марийский, удмуртский, мордовский).

Первый вариант больше характерен для городских образовательных учреждений, где в общении доминирует русский язык. Второй вариант больше характерен для сельских образовательных учреждений: там предпочитают общаться на родном языке. Между этими двумя типами существует этническая напряженность.

Учащиеся, говорящие на родном языке, проявляют латентно выраженную нетерпимость к тем, кто говорит на русском языке. Татар, башкир, марийцев и др., говорящих на русском языке, носители родного языка (как языка общения) называют нарицательным словом *манкурт*. Манкурты – это люди, прервавшие связь с родным языком, национальной культурой, национальными традициями. У манкуртов русское национальное самосознание, и многие действительно называют себя русскими (Gabdulkhakov & Zinnurova, 2023).

Смешанный тип языковой личности в научной литературе получает разную оценку: одни исследователи выделяют в нем положительные характеристики, другие – отрицательные (Karaulov, 1999; Vereshchagin, 2009; Weinreich, 1972; Zakiryaynov, 2011; Zhinkin, 1982). Мы в своих исследованиях (Gabdulkhakov & Khisamova, 2012) показывали способность билингва говорить правильно на двух языках и обращали внимание на тех, кто не мог говорить правильно на втором языке или сразу на двух языках (родном и русском). Неправильность высказываний проявлялась в неумении использовать грамматические категории рода (мужского, женского или среднего), падежа (особенно родительного, винительного, предложного), вида (совершенного или несовершенного), времени (настоящего, прошедшего или будущего), в неумении использовать предлоги и сложные синтаксические конструкции. Неумение правильно говорить отрицательно отражалось на способности правильно мыслить и проявлять коммуникативную культуру. Такой собеседник неосознанно мог вызывать у слушателя неприязнь или агрессию.

Смешанный билингвизм не всегда был проявлением плохой учёбы. Чаще его можно было наблюдать в семье, образовательном процессе, беседе с друзьями или родственниками – там, где в общении отсутствовали такие лингвометодические приёмы, как:

- транспозиция (положительный перенос совпадающих законов родного языка на второй);
- преодоление интерференции (преодоление отрицательного влияния законов одного языка на другой).

К примеру, во многих тюркских языках народов Среднего Поволжья отсутствуют категории рода, вида, нет предлогов и т. д. Поэтому русская речь человека, воспитанного в тюркоязычной среде, воспринимается собеседниками как речь не очень культурного, малообразованного человека. Примерно такая же ситуация возникала и в общении на родном языке, когда говорящий использовал в своей речи грамматические или синтаксические элементы второго языка, чуждые для общения на родном языке.

Степень распространенности разных типов билингвизма в образовательных учреждениях с этнокультурным компонентом представлена в Таблице 3.

Таблица 3. Распространенность разных типов билингвизма в образовательных учреждениях с этнокультурным компонентом (количество обучающихся, %)

Распределение типов билингвизма по языкам	Координативный	Субординативный		Смешанный
		1-й подтип	2-й подтип	
мордовский	6	14	61	19
татарский	12	27	38	23
башкирский	10	21	40	29
чувашский	8	18	45	29
марийский	7	16	51	26
удмуртский	7	15	53	25

Из таблицы видно, что координативный тип (свободное владение двумя языками) характерен лишь для незначительной части учащейся молодёжи (от 6 до 12%). Субординативный тип больше выражен в русско-национальном подтипе (около 40-60%), в национально-русском подтипе выражен меньше (от 14 до 27%). Настораживает сравнительно большое количество билингвов со смешанным типом

(от 19 до 29%). Последний отрицательно влияет на развитие когнитивных функций на двух языках. От этого страдает развитие памяти, мышления, речи.

Тесты на этническую идентичность (Gabdulkhakov & Zinnurova, 2023) позволили установить, что национальным (этнокультурным) сознанием обладают в основном респонденты с координативным типом билингвизма и с первым подтипом субординативного билингвизма, то есть те, кто говорит на двух языках свободно и те, кто говорит свободно на своём – родном – языке. В Мордовии это 20% учащейся молодёжи, в Татарстане 39%, в Башкортостане 31%, в Чувашии 26%, в Марий Эл 23%, в Удмуртии 22%. Таким образом, в образовательных учреждениях с этнокультурным компонентом обладают этнокультурным сознанием лишь около трети учащихся.

Русское национальное самосознание характерно для учащихся, обладающих вторым подтипом субординативного билингвизма (то есть русско-национальным двуязычием). Это от 40% до 61% учащихся, в среднем почти 50% всех учащихся. Воспитанники с русско-национальным субординативным типом двуязычия часто декларируют свою приверженность к этническим ценностям своего народа, однако ментально всё равно ориентируются на ценности русской национальной культуры. Они лишней раз доказывают, что язык и культура неразделимы.

Смешанное двуязычие (почти треть учащихся) больше демонстрирует отсутствие этнических ориентаций, склонность к маргинальности, девиациям и ксенофобии. Эта часть воспитанников часто вызывает особую озабоченность.

Проведённые исследования позволяют сделать выводы о том, что в условиях этнокультурного образования в России формируется языковая личность, на которую влияют:

- языковая среда общения: личность реализуется в том языке, который составляет среду общения (в семье, в учебном заведении);
- тип билингвизма: личность может обладать координативным, субординативным, смешанным билингвизмом;
- ценности культуры (родной, русской, мировой): в зависимости от типа билингвизма личность усваивает ценности культуры.

Для того чтобы билингвальное образование, связанное с освоением второго государственного или иностранного языка, приобрело смысл (влияло на духовное развитие детей), оно должно актуализировать у воспитанников этническое сознание, гражданственность, патриотизм. Поэтому в дошкольных учреждениях должны использоваться не методические предписания (*будь патриотом, люби Родину*), а технологические алгоритмы – алгоритмы взаимодействия души педагога с душой ребенка.

Развитие билингвального образования в Татарстане

Билингвальное образование в Татарстане всегда было ориентировано на формирование языковой личности координативного типа, то есть личности, свободно владеющей двумя-тремя языками. Но на практике больше формировалась языковая личность субординативного или смешанного типа.

Педагогические эксперименты по формированию языковой личности обучающегося, ориентированной на координативный тип, проводились на базе экспериментальных площадок Института психологии и образования Казанского федерального университета (2012-2023 гг.).

Основными принципами формирования языковой личности координативного типа были:

- 1) обеспечение транспозиции, то есть освоение второго языка с опорой на закономерности родного языка;
- 2) предупреждение и преодоление языковой интерференции, связанной с отрицательным влиянием родного языка на второй язык;
- 3) развитие языковой личности от смешанного билингвизма к субординативному и от субординативного к координативному.

Языковая личность в психолингвистике описана в основном как структура, состоящая из трёх уровней: вербально-семантического, когнитивного и мотивационно-прагматического (Gabdulkhakov & Khisamova, 2012; Karaulov, 1999).

Педагогический эксперимент проходил в три этапа: первый этап – вербально-семантический, второй – когнитивный, третий – мотивационно-прагматический. Каждый этап проходил примерно три месяца независимо от типа учебного заведения (дошкольное учреждение, школьное или высшее).

На первом этапе эксперимента отрабатывался вербально-семантический уровень.

Этот уровень предполагал организацию учебного общения педагога с воспитанником на основе антропологических (человеческих), а не официальных (методических) установок.

Антропологическими установками такого уровня стали личностный, эмпатический, рефлексивный.

Личностная установка предполагала создание таких психолого-педагогических условий, при которых воспитанник чувствовал себя личностью. В рамках реализации этой установки педагогам-экспериментаторам предлагалось обращаться к воспитанникам лично, то есть по именам, используя средства выразительности родного языка. Например, в русском языке к девочке можно обратиться лично (но официально) по имени – *Таня*, можно ласково (не официально) – *Танечка*, можно с иронией – *милая*. В татарском языке такие формы неуместны: нельзя *Фарита* назвать *Фаритиком*. Но популярны такие обращения, как *балакаем*, *матурем* и др. Такие обращения в буквальном русском переводе (*ребеночек*, *красивый*) звучат неуместно и даже оскорбительно. Поэтому при обращении к воспитанникам надо учитывать особенности национальной культуры, традиции национального общения.

Эмпатическая установка предполагала развитие у педагога способности стать себя на место воспитанника и смотреть на мир его глазами. В результате такого учебного взаимодействия между педагогом и обучающимся возникают отношения доверия и расположения. Педагогу становится легче строить индивидуальный маршрут освоения второго языка, предвосхищать возможные неудачи, ошибки, прогнозировать и обеспечивать успех в речевой деятельности на втором языке. Здесь важно помнить традиционную методическую ошибку, связанную с тем, что педагогу обычно кажется, что лучший метод тот, который нравится ему самому. На самом деле лучший метод не тот, который нравится педагогу, а тот, который нравится его воспитанникам.

Рефлексивная установка предполагала создание на занятии особого рефлексивного поля – поля эмоционального подъема, радости, удивления, счастья. В таких условиях педагог должен уметь рефлексировать внутри своего «Я» (я – человеческое), воспитанник – внутри своего «Я» (я – человеческое). Контакт этих внутренних «Я» (я – педагога и я – воспитанника) и создает особое эмоциональное поле – поле развития, успеха и счастья. Таким условиям должна соответствовать и

предметно-развивающая среда занятия, создающая естественную языковую среду воспитанника.

Результаты реализации первого этапа эксперимента отражены в Таблице 4.

Таблица 4. Распространенность разных типов билингвизма по итогам первого этапа формирования языковой личности (количество обучающихся, %)

Распределение типов билингвизма	Координативный	Субординативный		Смешанный
		1-й подтип	2-й подтип	
До эксперимента	12	27	38	23
После эксперимента	26	25	33	16

Как видим, результаты сразу стали заметны: носителей смешанного билингвизма стало меньше на 7%, а носителей координативного – больше на 14%.

На втором этапе эксперимента отрабатывался когнитивный уровень.

Этот уровень предполагал организацию учебного общения педагога с воспитанником на основе учета ценностных установок предметной области, личности педагога и личности воспитанника. Дело в том, что предметные ценности не всегда являются ценностями не только обучающихся, но и самих педагогов. Однако освоение той или иной предметной области должно быть интересным и увлекательным.

Поэтому антропологическими установками такого уровня были единство сознаваемого и несознаваемого в обучении, реализация коммуникативного ядра, синергетичность (интегративность, междисциплинарность) познавательного процесса.

Установка на *единство сознаваемого и несознаваемого* в обучении предполагает активизацию сферы неосознаваемой деятельности. Традиционные дидактика и методика обучения апеллируют только к сфере сознаваемой деятельности: дидактический (он же методический) принцип сознательности обучения является ведущим принципом теории обучения.

Педагогическая антропология признает сферу неосознаваемой деятельности как базовую основу успешного обучения: неосознаваемая деятельность более продуктивна, если педагог её видит и умеет управлять ею, способен направлять эту деятельность на решение задач познавательного характера. При этом надо признать, что увлечение организацией неосознаваемой деятельности (при помощи средств геймификации, дидактических игр или интерактивных форм обучения) может привести к истощению психических ресурсов личности. Поэтому важно соблюдать единство сознаваемого и несознаваемого в обучении: человек существует в единстве двух сторон и не может успешно учиться за счёт эксплуатации только одной сферы – сознаваемой или неосознаваемой. Здесь важно было так организовать познавательную деятельность, чтобы очередной результат познания попал в «ловушку памяти» обучающегося и стал его собственным достоянием.

Реализация коммуникативного ядра связана с анализом психологических механизмов речевой деятельности воспитанников на втором языке. Эта деятельность включает четыре фазы: мотивацию, анализ, упреждающий синтез, экстериоризацию и интериоризацию. Последнюю фазу в методике развития речи называют фазой говорения и речевого контроля, тем самым подчеркивая, что это не только перевод внутренних действий (мыслей) во внешние (в слова) и наоборот, но и контроль. Сейчас известно, что именно контроль (и его усиление педагогом) про-

воцирует большое количество разнообразных ошибок. Количество речевых ошибок иногда достигает 80%. То есть неоправданный контроль негативно влияет на упреждающий синтез, тормозит анализ и отбивает желание говорить (мотивацию).

Для снижения негативного влияния речевого контроля в исследовании был использован механизм коммуникативного ядра, который включал четыре этапа: завязку действия, развитие действия, кульминацию, развязку (см. Таблицу 5). При наложении на четыре фазы речевой деятельности четырех этапов коммуникативного ядра отрицательное влияние речевого контроля существенно снижалось: при нейтрализации речевого контроля в условиях кульминации ускорялся упреждающий синтез, происходил мощный импульс интеллектуального и коммуникативного развития воспитанника.

Таблица 5. Схема реализации коммуникативного ядра в условиях речевой деятельности

Фазы речевой деятельности	мотивация	анализ	упреждающий синтез	интериоризация и экстериоризация
Этапы коммуникативного ядра	завязка действия	развитие действия	кульминация	развязка

Установка на синергичность (интегративность, междисциплинарность) познавательного процесса предполагала, во-первых, организацию занятий на текстовой основе в рамках одной лексической темы, во-вторых, интеграцию в этой теме содержания из разных предметных областей. Иначе говоря, на занятиях, к примеру, по формированию грамматического строя никто не занимался грамматикой, все обсуждали или проблемы космоса, или проблемы театрального искусства, но использовали при этом определенные речевые штампы – образцы грамматического строя.

В результате реализации антропологических установок на единство сознаваемого и несознаваемого в обучении, реализацию коммуникативного ядра, синергичность (интегративность, междисциплинарность) познавательного процесса на втором этапе эксперимента были получены новые данные (см. Таблицу 6).

Таблица 6. Распространенность разных типов билингвизма по итогам второго этапа формирования языковой личности (количество обучающихся, %)

Распределение типов билингвизма	Координативный	Субординативный		Смешанный
		1-й подтип	2-й подтип	
До эксперимента	12	27	38	23
После эксперимента	33	29	26	12

Как видим, результаты тоже изменились: носителей смешанного билингвизма стало меньше на 11%, а носителей координативного – больше на 21%. Незначительно увеличилось количество носителей первого подтипа субординативного типа (это носители татарско-русского двуязычия) и уменьшилось количество носителей второго типа субординативного билингвизма (это носители русско-татарского двуязычия).

На третьем этапе эксперимента отрабатывался мотивационно-прагматический уровень. Этот уровень предполагал создание условий, при которых учебное общение учитывало реальные коммуникативные (познавательные, нравственные, этнокультурные и др.) потребности обучающихся. Такими условиями в исследова-

нии стали психолого-методические установки на природосообразность, аттрактивность, коммуникативную (или текстоцентрическую) направленность.

Установка на *природосообразность обучения* была связана с мониторингом уровня развития языковой личности, с построением индивидуального образовательного маршрута, с развитием индивидуального образа речевого поведения. Главная сложность реализации этой установки была связана с тем, что педагоги привыкли использовать общепринятые образцы речевой деятельности (аудиозаписи, собственное чтение и др.), а здесь надо было организовать развитие индивидуального образа речевого поведения, индивидуальной манеры коммуникативной деятельности на первом или втором языке. Для этого использовались разнообразные формы дидактических игр, элементы сторителлинга, геймификации цифрового содержания и др.

Аттрактивность была призвана обеспечивать привлекательность, заманчивость содержания и формы учебного общения, всего занятия. Самой привлекательной здесь должна была быть речь самого педагога. Поэтому важно было, чтобы эта речь соответствовала нормам речевой культуры, была литературной, интересной, интригующей, захватывающей, располагающей к общению и коммуникативной самореализации воспитанников.

Коммуникативная (или текстоцентрическая) направленность предполагала не столько использование в общении связных текстов, сколько развитие у обучающихся способности строить свои собственные тексты. Проблема заключалась в том, что не все педагоги (и тем более их воспитанники) умели отличить текст от обычного высказывания. Текст, в отличие от обычного высказывания, должен обладать связностью, то есть в нём должны быть межфразовая связь, структурно-смысловая организация, композиционно-типовая соотнесенность, стилистическое единство. Высказывание же может быть аморфным, неполным, прерывистым и т. д. Поэтому овладение связной речью (текстом) на двух языках является важной целью билингвального образования.

В результате реализации антропологических установок на природосообразность, аттрактивность, коммуникативную (или текстоцентрическую) направленность на третьем этапе эксперимента были получены новые данные (см. Таблицу 7).

Таблица 7. Распространенность разных типов билингвизма по итогам третьего этапа формирования языковой личности (количество обучающихся, %)

Распределение типов билингвизма	Координативный	Субординативный		Смешанный
		1-й подтип	2-й подтип	
До эксперимента	12	27	38	23
После эксперимента	37	32	27	4

Как видим, бросается в глаза сокращение количества носителей смешанного билингвизма (с 23% до 4%), увеличение количества носителей координативного билингвизма (с 12% до 37%). Количество носителей субординативного билингвизма сохраняется примерно на одинаковом уровне.

Результаты педагогического эксперимента по реализации антропологических установок в процессе формирования языковой личности обучающихся убеждают в том, что траектория развития является позитивной: количество носителей смешанного билингвизма уменьшается, количество носителей координативного билингвизма растёт. Таким образом, формирование языковой личности координативного типа должно быть связано с транспозицией (то есть с опорой на зако-

номерности родного языка), с предупреждением и преодолением языковой интерференции, с реализацией траектории движения от смешанного билингвизма к субординативному и от субординативного к координативному.

Дискуссионные вопросы

Надо признать, что антропологическое исследование проведено впервые на основе методологии билингвального развития личности – перекодировки семантического содержания (Weinreich, 1972); механизмов упреждающего синтеза (Zhinkin, 1982); формирования языковой личности (Karaulov, 1999); культуросообразности содержания (Vereshchagin, 2009); опоры на родной язык обучающегося (Zakiryaynov, 2011). Поэтому его результаты носят относительный характер.

В современной психолингвистике еще много методологических и методических средств для проведения разнообразных диагностических исследований (Banks, 2003; Baskom, 2001; Bhattacharji & Kingdon, 2020; Glaesser, 2019). Однако результаты этих исследований пока носят больше научный характер: они недостаточно коррелируют с практикой развития билингвизма в реальных условиях.

Полученные в нашем исследовании данные о развитии билингвального образования не могут сравниваться с диагностическими данными Министерства образования и науки Республики Татарстан. Официальная политика Министерства образования и науки Республики Татарстан (также как и политика руководящих структур других национальных регионов РФ) преимущественно связана с количественными индикаторами (State Program of the Republic of Tatarstan, 2013).

Например, по индикатору «доля обслуживания населения на двух государственных языках Республики Татарстан» отмечаются такие данные: за 2015 год – 77%; за 2016 год – 83%; за 2017 год – 92%; за 2018 год – 93,16%; за 2019 год – 96,7%; за 2020 год – 98,2%.

Практически по всем индикаторам отмечается рост использования двух государственных языков (то есть увеличение доли татарского языка). Хотя проведенный нами анализ результатов анкетирования и тестирования билингвов показывает, что уровень владения татарским языком как государственным и как средством общения у них постепенно снижается.

Наверное, не столь важно, какой язык они используют больше (русский или татарский), важнее – как он используется. Когда говорят о качестве использования языка, имеют в виду его качественные характеристики – соответствие нормам речевой культуры, правилам построения связного текста, эталонам речевого этикета, нормам межкультурного общения и др.

В условиях государственного двуязычия неправильно организованное обучение может спровоцировать развитие смешанного билингвизма, который будет подавлять когнитивные функции (внимание, восприятие, понимание, осмысление, говорение и т. д.).

К сожалению, подобные (антропологические) исследования пока не проводились в центрах развития образования других субъектов России. Поэтому наши исследования пока сравнивать не с чем. В то же время полученные данные говорят о том, что в центрах развития образования необходимо обращать внимание на антропологические особенности развития билингвизма. Невнимание к этим особенностям негативно отражается на качестве дошкольного, начального, среднего и высшего образования.

Заключение

В проведенном исследовании нам удалось реализовать антропологические установки развития билингвального образования в Татарстане.

Доказано, что реализация антропологических установок должна обеспечивать самореализацию личности билингва. Для этого педагог должен проявлять эмпатию – ставить себя на место обучающегося, смотреть на мир его глазами и помогать при этом осваивать духовно-нравственное содержание культуры.

Взаимодействие педагога с билингвом должно проходить в рефлексивных условиях

– условиях эмоционального подъема, радости и счастья. Очередной результат коммуникативной, мыслительной, нравственной деятельности обучающегося должен не навязываться ему, а попадать в «ловушку» его памяти и становиться его собственным достоянием.

Духовно-нравственный выбор, гражданское и патриотическое самоопределение

– личности билингва должны стать неперенными условиями технологий взаимодействия взаимодействия души педагога с душой воспитанника.

Рекомендации

Для формирования языковой личности, свободно владеющей двумя государственными языками, рекомендуется:

– обеспечивать транспозицию, то есть освоение второго языка строить с опорой на закономерности родного языка;

– предупреждать и преодолевать языковую интерференцию, связанную с отрицательным влиянием родного языка на второй;

– поддерживать движение языковой личности от смешанного билингвизма к субординативному и от субординативного к координативному;

– обеспечивать реализацию антропологических установок личностного, эмпатического, рефлексивного характера;

– создавать условия для реализации единства сознаваемого и несознаваемого в обучении;

– строить познавательный процесс по типу коммуникативного ядра;

– учитывать установки на синергию (интегативность, междисциплинарность) обучения, на его природосообразность, аттрактивность и коммуникативную (или текстоцентрическую) направленность.

Список литературы

Булгакова, И. А. Антропология воспитания в русской культуре / Автореферат диссертации ... кандидата философских наук. – Тюмень, 2012. – 22 с.

Вайнрайх, У. Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. – Вып. IV. – М., 1972. – С. 25–60.

Верещагин, Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). – М.: Директ-Медиа, 2009. – 336 с.

Габдулхаков, В. Ф. Манкуртизм в этническом сознании участников образовательного процесса // Этнос и судьбы в современном социуме: теория и практика : коллективная монография / под ред. М. П. Жигаловой. – Брест : БрГТУ, 2023. – С. 162–172.

Габдулхаков, В. Ф., Хисамова, В. Н. (2012). Лингводидактика поликультурного образования. – М.: Национальный книжный центр, 2012. – 248 с.

Государственная программа Республики Татарстан «Сохранение и развитие государственных языков Республики Татарстан и других языков в Республике Татарстан на 2014–2022 гг., 2023. – URL: <https://mon.tatarstan.ru/gosudarstvennaya-programma-respubliki-tatarstan.htm> (дата обращения: 11.05.2023).

- Дешериев, Ю. Д. (1977). Социальная лингвистика. – М.: Наука. – 382 с.
- Жинкин, Н. И. (1982). Речь как проводник информации. – М.: Наука. – 157 с.
- Закирьянов, К. З. (2011). Активное двуязычие: сущность и функционирование. – Уфа: Китап, 2011. – 208 с.
- Зверев, С. М., Леонтович, А. В., Рябцев, В. К., Ряшина, В. В., Слободчиков, В. И., Теплова, А. Б. (2019). Антропологический подход в развитии воспитания и социализации детей и молодежи. – М.: ИИДЦВ РАО, 2019. – 487 с.
- Зубайраева, М. У. К вопросу о формировании билингвальной и полилингвальной языковой личности // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24799> (дата обращения: 11.05.2023).
- Караулов Ю. Н. (1999). Национальные образы сознания в ассоциативной структуре слова. – М.: Наука. – 219 с.
- Коджаспирова, Г. М. Педагогическая антропология как отрасль знания. // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». – 2012. – № 4(22). – С. 8–20.
- Конституция (основной закон) РСФСР – Москва, Кремль, 1925. [Электронный ресурс]. – URL: <https://k.rsf.su/1925/1.pdf> (дата обращения: 06.04.2023).
- Конституция Республики Татарстан от 6 ноября 1992 (ред. от 22 июня 2012) - // Справочно-правовая система «Консультант Плюс»: [Электронный ресурс] / Компания «Консультант Плюс». – URL https://mert.tatarstan.ru/rus/file/pub/pub_261305.pdf (дата обращения: 06.04.2023).
- Ушинский, К. Д. Русская школа / Сост., предисл., коммент. В. О. Гусаковой / Отв. ред. О. А. Платонов. – М.: Институт русской цивилизации, 2015. – 688 с.
- Banks, J. A. Multicultural Education: Characteristics and Goals // *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. – Wiley & Sons, 2003. – Pp. 3–31.
- Baskom, W. Four Function of Folklore // *Journal of American Folklore*. – Vol. 54. – Pp. 333–349.
- Bhattacharji, P., Kingdon, G. G. School Education and the Lack of Parent Information // *Contemporary Education Dialogue*, 2020. –Vol. 13. – No. 1. – Pp. 57–92.
- Gabdulchakov, V. F., Shishova, E. O. Psychology of Children's Play, Imagination, Creativity and Playful Pedagogies in Early Childhood Education in Russia // *Play and STEM Education in the Early Years: International Policies and Practices*. – Cham : Springer International Publishing, 2022. – P. 65–83.
- Glaesser, J. Competence in educational theory and practice: a critical discussion // *Oxford Review of Education*, 2019. – Vol. 45. – No. 1. – Pp. 70–85.

References

- Banks, J. A. (2003). Multicultural Education. In *Characteristics and Goals. Multicultural Education. Issues and Perspectives* (pp. 3–31). Wiley & Sons.
- Baskom, W. (2001). Four Functions of Folklore. *Journal of American Folklore*, 54, 333–349.
- Bhattacharji, P., & Kingdon, G. G. (2020). School Education and the Lack of Parent Information. *Contemporary Education Dialogue*, 13(1), 57–92.
- Bulgakova, I. A. (2012). *Anthropology of education in Russian culture*. [Extended abstract of Cand. Sci. Dissertation (Philosophy), Tyumen]
- Constitution (basic law) of the Russian Soviet Federative Socialist Republic (1925). <https://k.rsf.su/1925/1.pdf>
- Constitution of the Republic of Tatarstan (1992, November 6). *Reference and legal system Consultant Plus*: https://mert.tatarstan.ru/rus/file/pub/pub_261305.pdf
- Desheriev, Yu. D. (1977). *Social linguistics*. Nauka.
- Gabdulchakov, V. F., & Shishova, E. O. (2022). Psychology of Children's Play, Imagination, Creativity and Playful Pedagogies in Early Childhood Education in Russia. In *Play and STEM Education in the Early Years: International Policies and Practices* (pp. 65–83). Springer International Publishing.
- Gabdulkhakov, V. F., & Khisamova, V. N. (2012). *Linguodidactics of multicultural education*. Nacional'nyj knizhnyj centr.

- Gabdulkhakov, V. F., & Zinnurova, A. F. (2023). Mankurtism in the ethnic consciousness of participants in the educational process. In M. P. Zhigalova (Ed.), *Ethnicities and Destinies in Modern Society: Theory and Practice: collective monograph* (pp. 162-172). BrGTU.
- Glaesser, J. (2019). Competence in educational theory and practice: A critical discussion. *Oxford Review of Education*, 45(1), 70–85.
- Karaulov, Yu. N. (1999). *National images of consciousness in the associative structure of words*. Nauka.
- Kodzhaspirova, G. M. (2012). Pedagogical anthropology as a branch of knowledge. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya «Pedagogika i psihologija» – MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 4(22), 8–20.
- State program of the Republic of Tatarstan (2013). *Preservation and development of the state languages of the Republic of Tatarstan and other languages in the Republic of Tatarstan for 2014-2022*. <https://mon.tatarstan.ru/gosudarstvennaya-programma-respubliki-tatarstan.htm>
- Ushinsky, K. D. (2015). *Russian school* (O. A. Planotov, Ed.). Institut russkoj civilizacii.
- Vereshchagin, E. M. (2009). *Psychological and methodological characteristics of bilingualism*. Direkt-Media.
- Weinreich, U. (1972). Monolingualism and multilingualism. In *New in linguistics. Issue IV*. (pp. 25–60). Moscow.
- Zakiryanov, K. Z. (2011). *Active bilingualism: Essence and functioning*. Kitap.
- Zhinkin, N. I. (1982). *Speech as a conductor of information*. Nauka.
- Zubairaeva, M. U. (2016). On the issue of the formation of bilingual and multilingual linguistic personality. *Modern Problems of Science and Education*, 3. <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24799>
- Zverev, S. M., Leontovich, A. V., Ryabtsev, V. K., Ryashina, V. V., Slobodchikov, V. I., Teplova, A. B. (2019). *Anthropological approach in the development of education and socialization of children and youth*. IIDSV RAO