

Е. Л. Кудрявцева, Т. В. Волкова

**КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД
К ОБУЧЕНИЮ ЯЗЫКУ
ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ**

Е. Л. Кудрявцева, Т. В. Волкова

Комплексный подход к обучению языку (как неродному и другому родному) **детей билингов** (в возрасте 1 года – 6 лет) в образовательных организациях с этнокультурным компонентом стран Евросоюза. 2014 – 232 стр.

Концепция программы повышения квалификации для преподавателей дошкольных образовательных организаций (далее – Организаций) и приравненных к ним структурных подразделений регулярных школ (возраст детей-билингвов от 1 года до 6 лет)
Авторы: к.п.н. Е. Л. Кудрявцева, Т. В. Волкова

Международный методический совет по
многоязычию и межкультурной коммуникации

ISBN 978-9984-865-67-6

© Кудрявцева Е. Л. ,
Волкова Т. В., 2014 г.

Работа с детьми-билингвами – это, во-первых, осознание педагогами неразрывного единства каждого конкретного языка с культурой народа, который на нем говорит, и, во-вторых, умение передать это знание детям в яркой, увлекательной и доступной им форме. Педагогические «открытия», которые нас ждут в работе с естественными билингвами, возможно, помогут нам вырастить билингвов искусственных.

I

Общие положения

Советом Европы с 2001 г. активно разрабатывается концепция многоязычия¹. Ее суть состоит не в декларированном знании нескольких языков, а в увеличении числа языков, предлагаемых для изучения, в поощрении возможности изучать несколько языков, ограничивая господствующую роль английского языка в международном общении. При этом важно, чтобы индивид не «хранил» новые языки и культуры обособленно друг от друга, а формировал многоязычную коммуникативную компетенцию, в чем ему оказывает помощь система формального и неформального образования.

Обучение русскому языку как негосударственному представляет чрезвычайную важность для решения задач образования в многонациональном европейском пространстве. Чем выше уровень языковой и коммуникативной компетенции педагога, работающего с детьми-билингвами в разных по возрасту и национальному составу

¹ Европейский союз при подготовке к Европейскому Году языков (2001) заявил, что английский в качестве единственного современного языка недостаточен для постройки единого европейского дома. Для этого необходимо развитие концепции реального многоязычия. В качестве ближайшей цели было обозначено овладение каждым членом европейского общества как минимум двумя иностранными языками, т. е. в сумме (вкл. родной язык) – тремя языками стран Евросоюза. Под реальным многоязычием с тех пор понимается не благоприобретенный билингвизм, а полилингвизм с тремя и более иностранными языками (Europarat, 2001). Тем самым привычный «портрет» выпускника европейской гимназии с родным и английским (плюс латинский) языками оказывается устаревшим, не отвечающим духу эпохи. Школы должны расширить предложения с области преподавания/изучения иностранных языков (что и происходит, например, в ФРГ: гимназисты получают возможность выбора не только третьего, но часто и второго иностранного языка – ка- правило, языка страны-соседа или испанского). Подробнее: Europarat 2001: The Modern Language Projekts. – Электронный ресурс. Код доступа: <http://culture.col.fr/lang> (последнее обращение 10.01.2013)

группах (поликультурных группах, каковыми сегодня, по сути, являются практически все детские коллективы в образовательных организациях), а также чем более осведомлен педагог об особенностях овладения детьми-билингвами языками как неродным/ другим родным, – тем качественнее будет осуществляться образование и речевое развитие детей. Таким образом, подготовка педагога образовательной организации с этнокультурным компонентом требует широкого профессионального и общего кругозора, знания современных тенденций развития социолингвистической ситуации, понимания роли языков и культур в полиэтническом федеративном государстве, владения основами методики обучения языку как неродному (другому родному)

Цель данной Концепции – повышение квалификации педагогов образовательных организаций с этнокомпонентом, – обучающихся детей-билингвов в возрасте от 1 до 6 лет, – через формирование у них профессиональной компетенции в области обучения детей языку как неродному (другому родному) и развития у детей межкультурной компетенции.

Программа также нацелена на расширение профессионального кругозора слушателей, приобщение их к совместному осмыслению и решению образовательных проблем, связанных с особенностями билингвального/ поликультурного образовательного центра и региона, с развитием особых условий образования и формирования поликультурной языковой личности.

Задачи Концепции определяются ее целью и обусловлены спецификой контингента слушателей – педагогов дошкольных учреждений и педагогов раннего начального образования (например, в Испании – с 3-х лет), уже владеющих базовыми общепрофессиональными и собственно-профессиональными компетенциями в предметных областях «родной язык» и «методика родного языка» (реже – «иностраный язык» и «методика иностранного языка»), «основы национальной культуры».

В задачи настоящей концепции входит расширение имеющихся у слушателей компетенций и овладение совокупностью таких профессиональных знаний, умений и навыков, которые бы обеспечивали их

готовность и способность обучения и образования билингвальной бикультурной (интеркультурной) личности.

В ходе освоения учебных материалов, реализующих содержание данной Концепции, должны быть сформированы следующие **профессиональные компетенции**:

– **педагогическая: способность** применять современные методики и технологии организации и реализации процесса образования и обучения детей на дошкольной (и соотв. ранней начальной школьной) стадии в учреждении с полиэтническим составом детей/учащихся; способность организовать их творческую самостоятельную работу; способность формировать мотивацию детей 1 года – 6 лет; способность реализовать этноспецифический подход и индивидуальный подход к детям;

– **методическая:** знание и понимание специфики методики обучения языку как неродному (другому родному) с позиций комплексного подхода, в отличие от методики обучения языку как родному или иностранному; владение теорией и практикой обучения языкам как родным (неродным) и сбалансированного развития речи детей-билингвов на обоих родных (родном и неродном) языках (знание закономерностей, принципов, подходов, методов, форм обучения); готовность к разработке и реализации обучающих программ для своего контингента;

– **этнометодическая:** осведомленность об этноориентированной модели обучения родным (родному и неродному) языкам, когда их несколько; и готовность использовать ее идеи в практической образовательной деятельности;

– **этнолингвистическая:** владение знаниями о системах обоих родных (родного и неродного) языков; знание лингвистических основ естественного и благоприобретенного билингвизма и фактов языковой интерференции в процессе овладения ребенком языком как другим родным (неродным); готовность использовать эти знания в обучении детей 1 года-6 лет другому родному (неродному) языку;

– **этнопсихологическая:** владение знаниями о возрастных психологических особенностях личности монолингвальных детей в возрасте 1 года – 6 лет и детей-билингвов, обусловленных этничес-

кой принадлежностью их и их предков и спецификой семейного воспитания; готовность донести эти знания до родителей данного и иных детей;

– **этнокультуроведческая:** осведомленность о национально-культурных традициях, обычаях, обрядах страны исхода (предков) и страны нынешнего пребывания воспитанника; умение пополнять эту информацию во взаимодействии с родителями воспитанников и диаспорой в целом, СМИ страны исхода и страны пребывания и т. д. и включать ее в содержание обучения языку как неродному (другому родному); владение культурой межнационального общения;

– **этносоциологическая:** владение сведениями об этническом составе населения страны родного (неродного) языка, об этнокультурных взаимодействиях, межэтнических отношениях и межкультурной коммуникации; понимание функций осваиваемого родного (неродного) языка в стране проживания его носителей как родного и проводимой государством страны нынешнего пребывания ребенка языковой политики; владение фактами функционирования осваиваемого родного (неродного) языка в мировом культурном пространстве;

– **квалиметрическая:** владение принципами, методами и формами тестового контроля (приемлемого для данной возрастной группы с учетом ее лингвистической и этноспецифики); способность самостоятельно разрабатывать тесты для проверки компетенций воспитанников (не только лингвистических, но и экстралингвистических);

– **информационная:** знание источников для самостоятельного поиска информации; владение способами нахождения и извлечения информации по вопросам обучения данному языку как неродному (другому родному) в данной стране и за рубежом; способность отбирать, критически оценивать, анализировать, систематизировать, преобразовывать информацию; способность презентировать ее другим педагогом, родителям и обществу; умение компетентно применять современные информационно-коммуникационные технологии в образовательной деятельности;

– **компетенция самоуправления (и управленческая):** способность осуществлять саморефлексию своей профессиональной

деятельности в условиях Организации с полиэтническим составом воспитанников; готовность организовывать командную работу для решения задач развития Организации с учетом национальной образовательной политики и языковой политики страны изучаемого языка; компетенции в области менеджмента группы и образовательной организации.

Овладение данными компетенциями позволяет педагогу билингвальной/ поликультурной образовательной организации реализовать свой профессиональный потенциал в различных областях деятельности: преподавательской, исследовательской, консультационной, экспертной, культурно-просветительской, организационной, управленческой.

В основе построения курса лежит принцип интегративности, демонстрирующий комплексный подход к проблеме обучения языку как неродному (другому родному) детей-билингвов.

Структура Концепции включает в себя 5 тематических модулей, содержание которых отражает важнейшие аспекты проблемы дошкольного (для ряда стран ЕС – раннего начального школьного) образования и обучения языку как неродному (другому родному) детей-билингвов в возрасте от 1 года до 6 лет. Каждый модуль представляет собой самостоятельный компонент содержания Концепции, направленный на достижение поставленной цели и конкретного результата. Модули могут быть перекомпонованы с учетом специфики образовательных стандартов, норм, программ и т.п. страны проведения курсов повышения квалификации по данной Концепции и запросов (компетенций) конкретной аудитории.

Освоение модулей в их взаимосвязи, в рамках комплексного подхода к процессу повышения квалификации сотрудниками образовательных организаций, ориентировано на формирование у педагога целостного представления об обучении языку как неродному (другому родному) в контексте научных достижений разных областей знания (языкознание, социолингвистика, межкультурная коммуникация, этнопсихология, возрастная психология, специальная психология, нейропсихология, этнопедагогика, лингвокультурология, лингводидактика), – что дает ключ к пониманию необходи-

мости ознакомления будущих педагогов с разнообразными факторами, влияющими на развитие и становление билингвальной личности в образовательной организации для многоязычных детей (с этнокультурным компонентом).

Формы реализации содержания Концепции: лекции, семинарские и практические занятия, самостоятельная работа.

Формы контроля: текущий контроль (тесты, выступление на семинарах, задания в рабочей тетради, опрос, творческие задания); итоговый контроль (защита проекта, зачет).

* * *

Примечания по терминологии, принятой в данной Концепции:

Возраст целевой группы воспитанников-билингвов рассматриваемых нами образовательных центров – от 1 года до 5–6 лет. В ряде стран – это возраст детского сада (ФРГ, Австрия), в ряде – возраст начальной школы (Испания, Франция). Поэтому сфера применения Концепции расширяется и в дальнейшем по тексту для определения этого периода мы используем термин OECD (<http://www.oecd.org/berlin/>) «early childhood education system» (ECES или **образовательная организация с этнокультурным компонентом для детей в возрасте от 1 года до 6 лет, также по тексту образовательная организация или Организация**).

Второе уточнение касается статуса другого родного (по российской терминологии – второго родного, по международной терминологии – 2L1) языка, осваиваемого детьми в дошкольном/младшем школьном возрасте методом погружения в ситуативное общение на языке: это может быть как один из нескольких государственных языков, язык национального меньшинства (юридически признанного в стране пребывания); язык диаспоры, не признанной национальным меньшинством и иностранный для данного региона/семьи язык. «Family language» – язык, на котором разговаривают в семье. Это может быть язык диаспоры в целом (или нескольких семей эмигрантов или даже одной семьи). Этот язык, как правило, не имеет никакого юридически закреплённого статуса, (т.е. «family language» при этом еще и «community language»). Иной вариант, когда язык семьи

становится языком юридически признанного в стране национально-го меньшинства (баски в Испании – язык меньшинства с юридическим статусом, «minority language», в отличие от китайского в Китай-городах в США – «family language and at the same time community language» без юридического статуса; и государственного языка – «majority language»).

Поскольку естественный билингвизм возникает при:

– наличии двух и более государственных языков (например, в Швейцарии);

– наличии государственного языка и языка национального меньшинства или/и нестатусного, исконного языка коренной нации;

– наличии языка диаспор, не признанных национальным меньшинством в стране проживания (здесь имеется в виду не только язык уже сформировавшейся диаспоры, а вообще язык эмигрантской семьи (любая диаспора начинается с индивидуальных семей). Термин «family language» мы используем как объединяющий для всех этих вариантов, расширяя его ближайшее значение: семья, род, нация.

«Mother tongue» – чаще всего в литературе является синонимом выражения «first language», причем речь идет именно о последовательности усвоения. Применяемый нами термин «mother's language» – буквально «язык, на котором говорит мать». И фраза «mother's language» т.о. не обязательно относится к первому по последовательности усвоения/ситуативного владения языку ребенка. Государственный язык («majority language») может быть первым языком ребенка, т. е. «mother tongue (or first language)», но не в ситуации эмиграции, где оба родителя эмигранты (если только они специально не подавляют домашний язык, «family language»).

Далее, «official language(s) of country of residence» (государственные языки страны проживания) противопоставлены в Концепции «language of the metropoly» (язык страны исхода иммиграции, language of the country of an outcome of immigration).

Наконец, мы используем термин «migrant familie(s)» вместо «immigrants», поскольку в глобальном образовательном и профессиональном контексте конечный пункт назначения с трудом определяем для одного поколения, тем более не ограничиваем для нескольких поколений. Дети могут вернуться в страну исхода родителей или

переехать в третью страну. XXI век – век постоянной миграции.

По нашему мнению, за терминологическими различиями (в специальная научной литературе в США, ЕС и РФ) скрываются политические и юридические разногласия в отношении мигрантов и коренных нестатусных языков², фактология же (сущность и перечень вопросов и проблем развития билингвальной личности) практически идентична. Поэтому мы в рамках Концепции **предпринимаем попытку унификации понятий с учетом практико-ориентированной направленности данной Концепции** и реалий в различных странах мира.

От готовности общества к взаимодействию с мигрантами, к признанию ценности вносимого ими опыта и созданию психологически комфортной ситуации для их развития – в духовной и профессиональной сфере, – зависит прохождение процесса интеграции второго и последующего поколений мигрантов как естественных билингвов или монолингвов. И вопрос терминологии здесь представляет собой лакмусовую бумажку, проявляющую отношение общества к мигрантам.

Русский язык как...

- **единственный родной** (монолингвы)
- **неродной** (часто в бывших республиках СССР);
- **статусный, государственный** (в РФ на национальных территориях)
- **иностраный**
- **другой (НЕ второй!) родной** (вне зависимости от места проживания, по самоощущению мигранта/билингва)

Через отношение к языку проявляется отношение и принадлежность к его нации-носителю

Илл. 1: «Типология» отношений к русскому языку (НЕ уровней владения языком) в поликультурной образовательной среде

² В этой связи рекомендуем обратиться к подготовленному в рамках проекта BILUM сборнику материалов по юридической, политической и научной составляющей подхода к родным языкам мигрантов в странах ЕС: Bramley G. (Ed.) BILUM – Bilingualism Upgrade Module (Part I), 2014 – 96 pp. – ISBN 978-9984-865-57-7 (Retorika A, LT)

Итак, язык в мире может выступать (как и любой другой) в четырех основных ипостасях (вопрос переходных зон мы не затрагиваем): как единственный родной, как неродной, как иностранный и как другой родной. При этом, данные обозначения не определяют уровня владения языком (уровни мы разграничиваем согласно Европейскому языковому портфелю: от А1/ элементарного до С2/ 4-го сертификационного)³.

Концепция повышения квалификации педагогов, созданная в рамках проекта VILIUM отвечает на основные вызовы XXI столетия с социальной, экономической и политической точек зрения:

– глобализация общества в целом, при раздробленности институциональных структур и сознания отдельных граждан, не готовых к взаимодействию даже с монокультурными членами социума, не говоря о его инокультурных представителях;

– узаконенная (нормами, постановлениями и пр. стран Евросоюза, в первую очередь, в связи с важной для нас проблемой реализации Болонского процесса), но не осмысленная и не реализуемая отдельными образовательными центрами, не структурированная в своем основании мобильность (признание документов о полном или частичном образовании пробуксовывает на междуниверситетской, а иногда и межфакультетском уровне внутри одной страны, при попытке выхода на единообразие и взаимозачеты между странами ЕС);

– стремление одновременно к европеизации и индивидуализации системы странового образования;

– восприятие поликультурности и многоязычия общества в целом и отдельных его членов как фактора риска без глубинного анализа

³ Интересно, что при проводимых нами глубоких интервью понятие «язык матери», «язык семьи» в устах самих подростков-билингвов означали отказ от языка как своего родного, некую переходную зону – к неродному языку по внутреннему ощущению билингва. Хотя и язык страны (ФРГ) не стал для них родным, являясь статусным и государственным (язык документов, образования и работы).

его положительного потенциала (в связи с этим мы хотим отметить, что билингвы и полилингвы представляют некую опасность для себя и для общества только в случае насильственного лишения их одного из родных языков и культур, нарушения исконного этнопсихологического равновесия);

– низко-толерантное общество, не готовое принять и интегрировать естественных би- и полилингвов. Но когда и как происходит формирование общественной и индивидуальной толерантности:

- согласно исследованиям австралийских ученых, формирование толерантности и восприятие явления как «иногое», но не «чуждого», возможно в естественных условиях практического/ повседневного взаимодействия с «иным» на основе наблюдения и подражания членам взрослого коллектива до 5,5–6 лет; причем, у естественных би- и полилингвов, ощущающих свою принадлежность к нескольким этносам и культурам, развитие толерантности и межкультурной компетенции происходит по «упрощенной» схеме, вкуче с естественным возрастным развитием языковых компетенций (исходные, родительские/ родителей и общества языки и культуры оказываются неразрывно слитыми в восполняющие друг друга тандемы, впоследствии позволяющие билингву принимать новые лингвокультурные единства как «норму», быть открытыми к познанию непонятого с первого контакта);
- развитие толерантности возможно только в толерантном обществе с действующими, а не только декларируемыми нормами межкультурной коммуникации, существующей интернациональной нравственной и ценностной шкалой, соответствующей уровню развития общества, эпохе и нормам этикета;
- толерантность – явление становящееся, опирающееся на подражание подрастающего поколения старшим представителям этноса, – проходящее ступени развития от «чуждого» («пугающего», «отталкивающего») через «иное» («непонятное») к «интересному» и, в идеале, «присваиваемому» (не обязательно полностью усвоенному носителем инокультурных ценностных ориентиров, скорее принятому по типу «трансфера», преломления отдельных элементов в целостной призме инокультурного сознания и их переработке).

Почему именно би- и полилингвы являются своеобразной «группой риска»:

- декларируемое педагогами отставание в развитии (проявляющееся в речевом развитии как интерференции, более или менее длительный «период молчания»; при абсолютной сохранности психической и физической норм возрастного развития);

- неверно диагностируемая педагогами (а не специалистами-психологами), не подготовленными к взаимодействию с поколением многоязычных детей, вырастающим в поликультурном информационном пространстве, – гиперактивность би- и полилингвов (в Европе на проверку оказывающаяся зачастую свидетельством недостаточной загруженности или неверного подхода к их обучению);

- система дошкольного и школьного регулярного обучения, направлена, по сути, против би- и полилингвального развития детей (так, в ФРГ отсутствует обучение чтению и письму до поступления в школу; распределение детей после 4-го класса начальной школы происходит на основании характеристики, даваемой педагогом, не владеющим информацией о специфике речевого развития многоязычных детей; одаренные дети лишь в виде исключения и по инициативе родителей и педагогов получают дополнительную и/или специальную нагрузку и пр.).

Выводом из изложенных выше постулатов становится необходимость включения в стандарт педагога дошкольного, школьного и дополнительного образования восприимчивости к ситуации развития и образования би- и полилингвального ребенка в поликультурной среде. И помощником их должен стать основной показатель «сохранности» естественного многоязычия – этнолингвистический и этнокультурный компонент (точнее, этнолингвокультурный в его целостности). Знание возрастных физиологических и психологических особенностей любого ребенка должно дополняться пониманием возможных отклонений от нормы речевого/языкового развития для билингвов и полилингвов (язык – не как самоцель, а как термометр, слышимый показатель, «рупор» самовосприятия и состояния воспитанника). Для чего педагогу-практику необходимы знания по основам психологии, логопедии, дефектологии, культурологической/ страновед-

нию и (а не или) постоянная консультационная поддержка специалистов в данных областях при определении индивидуального подхода к каждому воспитаннику – для стабилизации его поступательного развития как естественного би- или полилингва.

Работу с би- и полилингвами как с потенциально одаренными детьми можно и нужно рассматривать в ключе инклюзивного образования (корректировочные классы не как классы выравнивания, а как система поддержки положительной специфики обучающегося контингента). Причем, подобную работу оптимально проводить в «треугольнике взаимной интеграционной сохранности» (когда происходит адаптация детей к условиям страны и культур проживания, и адаптация членов общества к меняющемуся облику подрастающего поколения). Реализация треугольника «взаимной интеграционной сохранности» происходит с учетом страны/региона/образовательного центра пребывания би-/поли-лингва (как макро- и микроуровнях):

1. Дополнительное образование как мобильная система (м.б. реализовано как в корректировочных классах, так и в центрах дообразования и в неформальной образовательной среде по модели «обучение длиною в жизнь») – несет, в основном, общеразвивающую функцию и необходимо для:

- расширения мировоззренческих горизонтов воспитанника (говоря иначе, заполняет лакуны, оставленные системой регулярного образования и углубляет познания и практический опыт ребенка в интересующих его областях);
- всесторонней и системной поддержки нестатусного языка и культуры в стране пребывания (например, русского в ФРГ) – в ситуациях учебного и реального общения;
- расширения и углубления компетенций подрастающего поколения, недостаточно активированных в регулярном образовательном процессе и семье (т.о. снимается проблема «полуязычия» на обоих или нестатусном родном языке);
- возможности смены социального статуса и социальных ролей (ученик-учитель, непохожий на всех – такой как все, ведомый – ведущий, нацменьшинство – нацбольшинство и пр.);

– реализации собственных (наличествующих) компетенций («усиление силы»).

2. Система обязательного регулярного образования (с преемственностью всех уровней образовательных организаций от дошкольных до школы и вуза) – в основном, функция направленного стандартизированного в данной стране и регионе образования и интеграции (а часто и ассимиляции) его в данной социокультурной среде. Основные задачи (в идеале):

- закладка фундаментальных знаний и обучение самостоятельному их расширению и углублению;
- предложение узкоспециальных и междисциплинарных инструментов для работы (анализ и синтез/ индивидуальная ситуативная интерпретация) с получаемой информацией и ориентации в информационной среде;
- демонстрация путей использования информации в существующем этно- и социокультурном контексте.

3. Основную функцию семьи можно обозначить как «корнеобразующую»: передача компетенций от предков к потомкам, создание основы национальной самоидентификации (для мигрантов – н.с. диаспорального типа, открытого или закрытого/капсульного подтипа).

На точках углов треугольника рождаются вариативные (они же межевые, интегративные) формы работы:

А) Семейное дошкольное образовательное учреждение или семейное сопровождение продленного дня в школе – как вариант для детей-билингвов с различными родными языками, посещающими поликультурные образовательные организации, дающие возможность им провести часть образовательного процесса (например, вторую половину дня) с ровесниками и представителями старшего поколения-носителями в той же языковой комбинации (важно для усвоения полученных в первой половине дня знаний, умений и навыков, преподанном на другом родном/неродном языке и превращения их в компетенции; расширения коммуникации на нестатусном языке по темам, обсуждавшимся на статусном и с учетом этнокультурного разнообразия). При этом в первой половине дня проис-

ходит социализация межнационального типа (в едином поликультурном образовательном центре); а во второй половине – внутридиаспорального типа (в этноориентированных семейных образовательных организациях).

Б) Проектная деятельность – как возможность выхода из образовательной (а по сути часто учебной) среды в реальный мир практического поликультурного взаимодействия.

В) Этот пункт обозначен нами как «Центры психолого-педагогической поддержки» и он является наиболее проблемным, поскольку здесь происходит взаимодействие/ столкновение разнонаправленных типов социумов (общества со статусным и семьи со слабым языками; ассимилирующей/ интегрирующей и ассимилируемой/интегрируемой культур и т. д.). При этом дополнительное образование (кружки и секции) управляется желанием родителей и их финансовыми возможностями; тогда как неформальное (само-)образование происходит стихийно (через СМИ и взаимодействие с обществом) и родители пытаются перенять здесь регулятивную функцию, что невозможно без финансового и/или морального рычага.

Следовательно, к задачам педагога добавляется требование обучить родителей общению и взаимодействию с ребенком-билингвом («помочь ему делать самому») с учетом его интересов (центры дообразования), имеющихся ЗУНов и компетенций (**мы рассматриваем компетенции как усвоенные и освоенные в практической деятельности ЗУНЫ**) и типа мировосприятия (семья).

Би- и полилингвы различны по «анемнезу» (отсюда возникает необходимость ведения всеми участниками образовательного процесса «путевой карты билингва»/ портфолио билингва), чтобы учесть невидимые с первого взгляда плоскости «айсберга», обуславливающие развитие ребенка и его путь в системе образования.

И точка психолого-педагогического сопровождения должна быть мобильной в системе обозначенных нами координат и применяться по шведской модели для сопровождаемого регулярного образования детей-мигрантов. Как варианты ее реализации:



Вариант 1 («крыша»)



Вариант 2 («пирамида»)

Илл. 2: Варианты «анамнеза» билингва («айсберги»)

– обучение нестатусному родному языку в регулярной школе в системе продленного дня и часов по выбору учащихся силами педагогов центров дополнительного образования, носителей данного языка как родного;

– «родительские часы» с участием этнопсихолога в регулярных центрах образования с учетом специфики страны проживания и исхода семьи учащегося и др.

Т. о. педагог совмещает в себе функции первичного психолого-педагогического сопровождения для всей семьи – тьюторства для родителей – воспитателя/ через подражание и учителя для детей.

Вывод из описанной нами ситуации – в подготовке УМК и проведении курсов повышения квалификации (а затем пошагово и переквалификации, а также скорейшее включение их содержания в первичную профподготовку педагогических кадров с учетом специфики стандартов и программ страны ее проведения) и написание соответствующих международных и национальных стандартов для педагогов как «сопровождающих» развитие ребенка и становление его как личности, би- и (в идеале) интернациональной (вкл. консультационное сопровождение семьи). И именно этим занимается международный проект BILIUМ.

II

ВВЕДЕНИЕ В ТЕМУ

1. Современные тенденции развития билингвального образования

Перед современной системой образования в Европе и мире стоят три задачи. Главная из них заключается в том, чтобы все дети имели право на равные условия в обучении и могли это право реализовать на практике.

Вторая важная задача – укрепление института семьи нового типа: такая семья должна быть ориентирована на индивидуальные особенности и ребенка и семьи в целом, активно участвовать в образовательном процессе и являться фундаментом становления личности подрастающего поколения.

В третьих, образование должно ответить на вызов современности: многонациональность современного социума. Современные социально-экономические условия в мире породили новую образовательную ситуацию: увеличилось число мигрантов, и педагогика вынуждена с этим считаться. В связи с активной миграцией в общеобразовательных центрах стала уже привычной ситуация многоязычия. В зависимости от страны и региона, процент иноязычных учащихся колеблется от 7 % до 40 %. Во многих группах вместе учатся монолингвы и билингвы. В одной аудитории оказываются дети с разными характеристиками: во-первых, все они – носители разноструктурных языков, во-вторых, у них разный уровень владения языком страны пребывания, в-третьих, у них разная когнитивная база (фоновые знания о культурах – семейной и страны пребывания). Т. о. обучение детей-мигрантов имеет два направления: 1) обучение детей с нулевым и пороговым уровнем владения языком страны пребывания (методика иностранного языка для (до)школьников) и 2) обучение детей мигрантов в полиэтнокультурных группах, в смешанных языковых коллективах (совмещение методик языка страны исхода как неродного или другого родного и дисциплины «язык страны пребывания»).

Родители-мигранты также делятся на две глобальные категории: это высокооплачиваемые специалисты, которые приезжают для

квалифицированного труда и соответственно заинтересованы в хорошем качестве образования для своих детей; и низкооплачиваемые рабочие, которые предпочитают отдать ребенка в ближайшую образовательную организацию, чем везти его в специализированное образовательное учреждение (например, образовательную организацию с этнокультурным компонентом для многоязычных детей в возрасте 1 года – 6 лет, которая могла бы адаптировать и социализировать его в новой среде).

На практике мы сталкиваемся с тремя типами семей, заинтересованных в обучении детей в специальных Организациях (регулярных образовательных организациях с наличием консультантов/репетиторов для инокультурных учащихся – «шведская модель», центрах дополнительного образования с родным языком учащихся как языком обучения):

- оба родителя в семье – мигранты;
- один родитель – мигрант (иноязычный), другой – гражданин страны пребывания и носитель ее языка как родного;
- оба родителя – не мигранты, но они заинтересованы в раннем дополнительном развитии и образовании своего ребенка с учетом популярности иностранного языка и культуры (или, например, для Испании – языка страны усыновления ребенка).

Главная задача образовательного учреждения в работе с поликультурными семьями – помочь всем родителям и детям успешно адаптироваться к особенностям новой для них социокультурной среды и педагогического пространства, организовать грамотное методическое и психолого-педагогическое сопровождение семей.

На данный момент, поликультурное образование детей в массовом масштабе осуществляется в форме т. н. «работы с детьми-мигрантами». Этот педагогический процесс очень мобилен: педагоги должны, но не всегда способны «подстраиваться» под новых детей, учитывая их культуру и национальные особенности. Главное для педагога в этой работе: осознать, что язык для ребёнка-билингва – предельно образный носитель конкретной культуры и потому он должен изучаться в контексте соответствующей культуры. Только так ребенок поймет роль и место языка в создании и сохранении

особой национальной картины мира, прочувствует его как средство познания и средство общения.

Ребенок может быть вынужден говорить на двух языках в двух случаях: если язык семьи и язык общества не совпадают или если ребенок посещает образовательную организацию, язык которой не совпадает с языком семьи и/или страны. Частный случай возникновения билингвизма проявляется в том случае, когда няня или гувернантка, проводящая много времени с ребенком, говорит на другом языке и, таким образом, обучает этому языку ребенка. Наиболее распространенной является ситуация, в которой семья живет в иноязычном окружении, и ребенок общается вне семьи на другом, чем дома, языке. В наши дни набирает силу тенденция создавать условия для билингвального образования (изучения иностранного языка) в детском саду, школе. Все это – различные типы ситуаций, требующие специфического подхода к образовательному процессу: начиная от выбора педагогов/гувернанток (носители языка и культуры как родных, способные осуществить погружение ребенка в аутентичное общение на языке с учетом норм и традиций) и заканчивая созданием образовательной среды и ее оформлением.

Наконец, важен вопрос: зачем нужно поддерживать и развивать не языки как самоцель (что происходит с иностранными языками), а именно как феномен естественного многоязычия (языки как инструмент общения, развитие происходит намного обширнее и глубже, затрагивая все сферы формирования личности и коммуникативной компетенции ребенка). Ответ на него дали представители частного бизнеса в Европе и в мире, стремящиеся расширить количество естественных билингвов на своих предприятиях. Это происходит не из желания использовать их родные языки (ведь корпоративный язык, как правило, – английский), а скорее в стремлении реализовать с выгодой для предприятия их высокие общие способности и компетенции: многовариантность и оригинальность их решений, высокую скорость переработки ими разнообразной информации, стрессоустойчивость и др. Отмечают также особую контактность билингвов, но тут важно учитывать, что наиболее продуктивны они в индивидуальной работе, а не в составе коллектива.

Перейдем к вопросу об образовании в поликультурной группе, то есть к поликультурному образованию. Такое образование – это не новый тип образовательного процесса, это конструкт, опирающийся на развитие двунаправленной этнической самобытности ребенка, и в этом качестве он является решающим средством достижения единого федерального образовательного пространства, о котором говорится в законах об образовании большинства стран Европы и мира и интеграции в общемировое образовательное пространство.

Содержание поликультурного интегрированного образования способствует развитию межпредметных связей как дисциплин гуманитарного цикла (чтение, письмо, изобразительно искусство, культурологическое страноведение в доступных детям данного возраста реализациях), так и дисциплин естественнонаучного цикла (счет, природоведение, ритмика, хореография и т. д.). Его результат – всестороннее развитие бинациональной (интернациональной) личности, обладающей коммуникативной компетенцией в широком понимании данного термина (вкл. межкультурную, социокультурную, медиа-, лингвистическую и Я-компетенции) и способной позитивно-критически относиться к явлениям реальности и проявлениям деятельности человека в мире.

2. Что такое «двуязычие» (билингвизм)?

Более 30% детей и подростков сегодня в глобализированной Европе и развитых странах мира (вкл. РФ) – естественные би- или полилингвы⁴. Но как происходит становление и развитие естественного (и искусственного) многоязычия в поликультурной среде – однозначного и окончательного ответа на этот вопрос пока не дал ни один ученый. Причинами же повышенного интереса к билингвам является то, что они показывают более высокий уровень по некоторым шкалам креативности (творческих способностей), а именно: умение видеть возможность многовариантности в решении практических задач, оригинальность в работе, чего бы она ни касалась, и др.

⁴ Филимонова М. С., Крылов Д. А. Билингвизм как тенденция языкового развития современного общества. – Электронный ресурс. Код доступа: <http://www.science-education.ru/101-5558> (последнее обращение 21.03.2014)

Многие ценные качества билингва имеют большое значение для современного рынка труда, требующем высокую скорость переработки информации, умения концентрироваться при наличии помех, способность к кооперации, – что как раз и свойственно билингвам.

Остановимся на том, что такое **естественный билингвизм, естественное (не благоприобретенное, не искусственное, не учебное) двуязычие**⁵. Естественный билингвизм, по определению лингвистов, предполагает активное, свободное владение двумя языками, возможность открытой коммуникации на обоих языках с переключением кодов (языковых и поведенческих или, иначе говоря, вербальных и невербальных). Двуязычие может быть:

– конкурентным, когда использование языка обусловлено ситуацией коммуникации, а не ее темой;

– исключительным, когда один язык закреплен за одной темой коммуникации;

– сложным, когда наблюдается явление интерференции в речи, смешение языковых кодов;

– координированным, когда две отдельные языковые системы развиваются равноценно с полным переключением кодов при коммуникации. Как показывают наблюдения, у детей-билингвов, с которыми разговаривают последовательно на литературных и правильных грамматически одном и другом родных (родном и неродном) языках, двуязычие при общении с другими билингвами, как правило, конкурентно-сложное, а при общении с монолингвами в комфортной психологической ситуации в большинстве случаев – конкурентно-координированное.

Важнее всего понять, что при естественном билингвизме вопрос о том, какой язык является первым, а какой – вторым, решается отдельно для каждой конкретной ситуации и для каждого ребенка индивидуально, а первенство языков может перераспределяться не только в течение жизни, но и в различных сферах общения. Поэтому говорить об одном из языков как о первом или

⁵ См. также классификации билингвизма в РФ: http://lomonosov-fund.ru/enc/ru/encyclopedia:0127453:article#r5_1 (последнее обращение 21.03.2014)

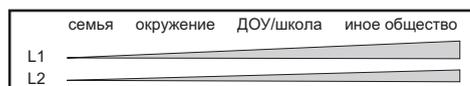
втором для естественных билингвов неверно. Понятиями «первый» и «второй» языки принято обозначать последовательность изучения языков как иностранных (и тогда эти термины верны) или последовательность социализации на данных родных языках (первый язык – язык семьи, второй – язык страны). Но, с течением лет и в зависимости от ситуации общения, языки в жизни билингва могут меняться местами (в бытовых, вторичных ситуациях, будет преобладать «первый язык» и т.п.). Поэтому применение понятий «первый» и «второй» язык по отношению к языковому развитию естественного билингва не является релевантным: второй по последовательности освоения язык может оказаться в какой-то момент жизни первым по значимости. Поэтому мы предлагаем вместо «первый» и «второй» родные языки использовать понятия «родной» и «другой родной (неродной)» языки с учетом отношения к ним (восприятия данных языков и культур) самих носителей-билингвов.

При анализе языкового развития билингвов, теории и практики постоянно сталкиваются с обилием и неточностью также иных терминов, зачастую противоречивых. Так, в современной литературе по вопросам национально-русского естественного билингвизма (дву- и многоязычия детей) имеет место недифференцированное употребление разных терминов: «язык как неродной», «язык как второй родной», «язык как иностранный»⁶. Эти термины де-юре и де-факто – не синонимы; смешение их и использование по отношению к носителям языков как неродного, иностранного и родного одних и тех же методик чревато утратой естественного многоязычия, дебилингвализацией и даже десоциализацией личности. Одно из основных различий между другим родным и иностранным языками заключается в том, что при овладении языком как другим родным роль «катализатора» выполняет семья билингва, тогда как при изучении неродного языка таковым является общество, что же касается изучения иностранного, то оно инициируется школой или вузом.

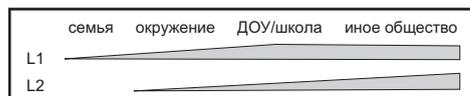
⁶ См. подробнее: Берсенева М. С., Кудрявцева Е. Л. О терминологии и практике преподавания русского языка в мире: русский как иностранный, неродной и другой родной// Проблемы современного филологического образования. Вып. X. – М.: МГПУ, 2013. – С.181–195

При этом немецкие исследователи четко разделяют «немецкий как второй родной», «немецкий как иностранный» и «немецкий как родной» с учетом таких факторов как (по М. Nove и др.⁷):

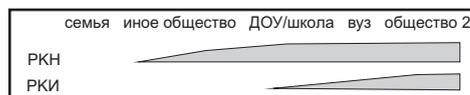
- функции языка в обучении (в школе),
- ситуации обучаемого,
- функции языка в жизни (язык социализации и окружения, родной язык или изучаемый иностранный язык),
- «измерение» уровня владения (знания владеющих языком как другим родным измеряются по той же шкале, что знания носителей языка как родного),
- проблемы в изучении и типология ошибок,
- рамочные условия обучения.



Тип 1: Параллельное освоение языков (два первых языка); родители-носители обоих языков как родных: L1 – язык семьи, L2 – язык общества и государства



Тип 2: Суксесивное (последовательное) овладение языками; родители-носители только одного языка (L1) (частичный билингвизм)



Илл. 3: Социумы, определяющие типы и периоды усвоения и освоения языков. Тип 1 и 2 с изменениями по: <http://home.edo.uni-dortmund.de/~hoffmann/ABC/Mehrsprachigkeit.html>, 12.05.2013

Русский для детей соотечественников, проживающих в иноязычной окружающей среде с русским языком как «материнским»/ «семейным», может оказаться (в зависимости от семейной установ-

⁷ Цитируется по электронным базам данных. – Коды доступа: http://ganztag-blk.de/ganztags-box/cms/upload/sprachfrderung/BS_1/Tessla_Poster_DaZ_soll_in_Materialien.pdf; http://www.berlin.de/imperia/md/content/bamitte/presse/auslaenderbeauftragter/sprachfrderung_daf_dam_daz.pdf?start&ts=1166790052&file=sprachfrderung_daf_dam_daz.pdf; http://www.kompetenzzentrum-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Glossar.pdf; http://www.poliglotti4.eu/docs/Expertise_Sprachstandsfeststellung.pdf

ки и отношения общества к носителям русского языка) как одним из родных, так и иностранным или даже неродным (языком родителей, не присвоенным, а освоенным или изученным ребенком). И в каждом случае необходим индивидуальный поход, начинающийся с анамнеза билингвизма, описываемого педагогами совместно с родителем и психологом/логопедом⁸.

По анамнезу (истории появления) двуязычие может быть *естественным* (или так называемый «*семейным билингвизмом*» в условиях, когда семейный язык и язык общества страны проживания не совпадают) и *искусственным* (не семейный язык, не язык общества, а третий, изученный с гувернанткой в XIX веке или педагогом в XXI столетии, в раннем детстве до 8 лет). Семейный билингвизм возникает по причине изменения геополитического положения государства и изменения условий жизни (распад государства, появление смешанных семей, переезд семьи и др.), а искусственный билингвизм более регулируем и направляем. Ряд специалистов говорит также о «*стихийном билингвизме*» как явлении, неизбежном для поликультурного и многоязычного общества⁹. Это не только семейный язык родителей, используемый ими непоследовательно; но язык иной нации, который дети (схватывающие, как известно, всё на лету) приносят с улицы: из песочницы, образовательной организации, школы. В этой ситуации речь стихийного билингва нередко изобилует ошибками, и владения языком не переходит порог рецептивного, рецептивно-репродуктивного уровня (уровня восприятия и полного повторения).

По коммуникативным источникам формирования билингвизма выделяется *контактный билингвизм* (формальное и неформальное общение с носителями одного или обоих родных для ребенка языков) и билингвизм *неконтактный, дистантный* (получение инфор-

⁸ Например, в качестве инструмента создания подобного анамнеза рекомендуется использовать Road Card Bilingual (подробнее: «Дети мира» на портале <http://bilingual-online.net>) или по адресу: info@bilingual-online.net. Вариант опросного листа для родителей и педагогов русско-немецкого билингва дан в Приложении 1 к настоящей Концепции.

⁹ См. Сорокина В. Программа по русскому языку для билингвов. – Электронный ресурс. Код доступа: http://bilingual-online.net/index.php?option=com_content&view=article&id=606%3Aprogramm-bilinguale-bildung&catid=61%3Akabinet-metodista&Itemid=54&lang=ru (последнее обращение 21.03.2014)

мации на языках, а также информации о языках и культурах их носителей из СМИ).

По критерию коммуникативной активности (активности в общении на каждом из языков) билингвов делят на *активных и пассивных*. Здесь уместно вспомнить «лестницу» уровней билингвизма по Е. М. Верещагину¹⁰ (от рецептивного/ воспринимающего через репродуктивный/ воссоздающий к продуктивному/созидательному), подтверждающую наш тезис. Дети-естественные билингвы 2–4 лет, при условии целенаправленной работы родителей и педагогов, являются активными билингвами.

Необходимо отметить, что как коммуникативная активность билингвов, так и доминантность одного из родных языков, подвержены влиянию среды проживания ребенка и условий становления и развития его индивидуального многоязычия. И движение по «лестнице» билингвизма возможно в обоих направлениях. Языки могут:

- заменяться (смена языка),
- деградировать (языковая аттриция),
- застывать (фоссилизация),
- забываться (языковая смерть);
- возрождаться (ревитализация),
- поддерживаться (сохранение),
- целенаправленно развиваться и совершенствоваться (модернизация).

Овладение двумя (несколькими) языками может происходить одновременно (симультанно), последовательно или поочерёдно. Симультанно (одновременно) двуязычное развитие происходит, если дома ребёнок говорит на одном языке, а на улице и в образовательной организации – на другом языке, или если его родители говорят с ним на разных языках. Причём на ранних этапах развития билингвизма ребёнок может сначала не понимать, что с ним говорят на разных языках. В таком случае он «машинально» отвечает на том языке, на котором к нему обращаются. При сукцессивном (последо-

¹⁰ Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). – М.: изд-во МГУ, 1973.

вательном) овладении двумя языками второй язык усваивается на основе первого.

Языковой материал поступает к ребёнку не одновременно, а поочерёдно на протяжении значительных периодов времени. Например, ребёнок живёт то в одной, то в другой стране (речевой среде) по нескольку месяцев. При альтернативном (чередующемся) овладении двумя языками каждый из них находится периодически в неравном положении по сравнению с другим. «Повышенное внимание уделяется то одному, то другому; в промежутках один из языков частично забывается, а затем, при перемене места жительства или в иных условиях, восстанавливается»¹¹.

Двуязычная ситуация будет сбалансирована только в том случае, если билингв будет свободно владеть обоими языками, использовать их в любых речевых ситуациях, с лёгкостью переключаться с одного языка на другой, не смешивая при этом системы разных языков. Между тем полное и автономное владение двумя языками, по мнению А. Н. Леонтьева и И. А. Зимней¹², превышает психические возможности обычного человека. Происходит интерференция двух языковых систем, то есть их частичное отождествление и смешение, что приводит к ошибкам в речи (например, появлению т.н. «суржика», интерференции, смешения в речи элементов двух языков вплоть до т.н. «полуязычия» на одном или каждом из языков билингва)¹³.

Как избежать негативных моментов интерференции? Здесь мы только наметим путь, по которому предстоит двигаться в дальнейшем: это разграничение языков и культур в речи и поведении старшего поколения; последовательное и целенаправленное введение

¹¹ Паршакова О. Воспитайте ребенка билингвом! – Электронный источник. Код доступа. – http://books.google.de/books?id=HпckoQCoSL4C&printsec=frontcover&hl=de&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

¹² Психологические особенности владения иностранным языком/ И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев// Международная конференция преподавателей русского языка и литературы «Актуальные вопросы преподавания русского языка и литературы»: Тезисы докладов и выступлений. – М.: 1969. С. 146–148.

¹³ Рекомендуем также прочитать: Щерба Л. В. О понятии смешения языков// Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974. – С. 60–74 (также как электронный ресурс с кодом доступа: <http://www.durov.com/linguistics1/shcherba-74b.htm>)

языков в контексте культуры через общение на и о языках; сопоставление (не противопоставление!) языков и культур, в первую очередь как соположение социумов, на них говорящих.

Как вводить родные языки, чтобы избежать их смешения? Ответ на этот вопрос дают, например, древние ритуалы. Вспомним о семи вещах, придающих богам их божественные силы:

- | | |
|-------------------------------------|------------|
| 1. позы (язык тела, мимика и жесты) | |
| 2. мантры, | 5. пища, |
| 3. танцы, | 6. игры, |
| 4. песнопения, | 7. запахи. |

По сути, это те же пути поступления информации к человеку и пути передачи информации, которая сообщается на языках о культурах. Важно учитывать, что у ребенка есть возможность и необходимость субъективизации этой информации, то есть он вживается в язык через восприятие всего связанного с ним всеми органами чувств и подражает говорящим на этом языке.

Хотя в процессе усвоения двух языков они влияют друг на друга (точнее – в сознании ребенка возможно искажение структур одного языка под влиянием структур другого), надо признать, что интерференция – далеко не всегда негативное явление. Есть интерференция, связанная с недостаточностью лексического запаса у билингва на одном из родных языков. Она, как правило, «саморегулируется» при погружении ребенка в среду данного языка. Есть также интерференция сознательная, связанная с принадлежностью ребенка-билингва двум культурам и би-/интеркультурной составляющей его личности, сознания: она проявляется, например, в том, что билингв отказывается считать переводом понятия с одного языка на другой не совпадающие по сути явления (Bäckerei – пекут и продают хлеб; булочная – только продают). Негативное проявление интерференции – это использование слов одного языка в грамматических формах, свойственных другому языку (пойдем в Bäckerei'у, папа во Flughafen'e); своего рода, смесь незнания с леностью, нежеланием поиска эквивалентов. Причина ее – в небрежном речевом поведении старшего поколения, родителей, принимаемом детьми за норму (образец), поскольку дети, как известно, легко внушаемы.

РКР 	Знаю русский язык.	МЛ1	непроизвольность, бессознательное освоение	РЯ как единственная реальность	единственность РЯ	Я	определение учитывает не только страну проживания, но язык первичной и вторичной социализации и этнокультурный компонент (язык этнической самоидентификации); язык – инструмент, термометр для ее измерения); роль грамматики в отношении к коммуникации (изучение или обучение грамматике или коммуникации) и наличие эмоциональной составляющей и связи истории языка со своей или семейной историей («язык во мне или я в языке»)
РКДР 	Могу говорить на двух языках	МЛ2	непроизвольность, бессознательное освоение (один центр мозга отвечает за 2 языка)	Оба языка как неосознанная насущная потребность	единство в двойственности («двуликий Янус»)	образование новой формы на пересечении 2-х существующих 	
РКН 	Обязан знать русский язык.	МЛ2	произвольно-непроизвольное, бессознательное-осознанное усвоение (зависит от языка окружений, ближайшего и отдаленного)	РЯ как осознанная потребность	двойственность	Я я (при родственности культуры) или Я R (при отдаленности культуры); статусный язык – в сильной позиции	
РКИ 	Мне нужно или я хочу учить русский язык.	МЛ1 (+1 на уровне С1–С2)	произвольное, осознанное изучение	РЯ как осознанная необходимость	дополнительность	Я R (культуры, даже близкородственные, находятся под влиянием языка общества, нерусского)	

Илл. 4: Восприятие языков носителями. МЛ – «ментальный лексикон», не строится, а извлекается готовым из существующего «багажа» говорящего (лингвистического и экстралингвистического)1. Какой язык – «родной» для ребенка?

3. Какой язык – «родной» для ребенка?

Кто оказывает влияние на индивидуально принимаемое решение вопроса о том, какой язык является «родным» для ребенка? В первую очередь, это семья, родители, привносящие этот язык в повседневное общение либо как язык внутрисемейной полной социализации (все члены семьи говорят на данном языке), либо как социализации частичной (смешенная семья). Во-вторых, общество, которое «маркирует» ребенка-мигранта как «не-носителя» статусного (коренного) языка данного общества как родного; и дает (предлагает) ребенку иной язык как язык статусный, язык получения образования и гражданства.

Значит, задача педагогов и родителей – найти пути, как предоставить ребенку возможность самому сделать вывод о том, какой или какие языки для него – «родные» и ни в коем случае не ограничивать малыша одним языком. «Отказ от использования «домашнего» языка родителями может привести к большим эмоциональным и психологическим трудностям, как для родителей, так и для ребенка. В конце концов, язык сильно привязан к эмоциональной и идентификационной сферам»¹⁴.

Начать путь к самопознанию для ребенка и познанию ребенка для родителей и педагогов можно с анкетирования (вариант теста на определение уровня сбалансированности естественного билингвизма у детей 5–8 лет разработан авторским коллективом сайта www.bilingual-online.net и дан в Приложении 2 к данной Концепции для русско-немецкого двуязычия). И один из вопросов – об отношении личности к «своим» языкам (оценка, предпочтение или подавление, языковые ожидания и представления). Интересно высказывание Т. Ю. Поздняковой о том, что «в языковом сознании билингвов каждая из форм существования языка («неродной», «иностранной», «другой родной») обладает своей системой опознавательных и дифференцирующих признаков, не позволяющих, например, словам «неродной» и «иностранной» становиться синонимами (как это происходит в случае монолингвального развития личности), а

¹⁴Цитируется по: Romaine S. Bilingualism. – London: Blackwell, 1995.

«другому родному» превращаться в комплиментарное иносказание» (Romaine, 1995: 6)¹⁵.



Илл. 5: Типы отношений билингва к другому языку/не страны пребывания («языковая самоидентификация билингва» по Ю. Д. Апресяну)

Среди множества определений естественного многоязычия мы выбрали наиболее емкое и в то же время прозрачное для адресатов данных материалов определение. Билингвизм – владение двумя языками, обычно – в ситуации, когда оба языка достаточно часто используются в реальной коммуникации. Наиболее типичный случай возникновения билингвизма – когда ребенок вырастает в семье, где родители говорят на разных языках (принцип «одно лицо – один язык»). Два языка обычно бывают сформированы у человека в разной степени, поскольку не бывает двух совершенно одинаковых социальных сфер действия языков и представленных ими культур. Поэтому в определении билингвизма часто отсутствует требование абсолютно свободного владения обоими языками. Если один язык не мешает второму, а этот второй развит в высокой степени, близкой к владению языком у носителя языка, то говорят о сбалансированном двуязычии. Тот язык, которым человек владеет лучше, называется доминантным; это не обязательно первый по времени усвоения язык.

¹⁵ Цитируется по: Позднякова Т. Ю. Русскоязычие и проблемы русскоязычной идентификации билингвов. – Электронный ресурс. – Код доступа: http://www.bilingual-online.net/index.php?option=com_content&view=article&id=831%3Aprobleme-der-selbsidentifizierung-der-bilingualen&catid=50%3Akabinet-psihologa&Itemid=47&lang=de

Различают усвоение второго (другого родного, неродного, иностранного) языка в детском, подростковом и взрослом возрасте. Когда овладение двумя языками происходит одновременно в раннем детстве (т. е. второй язык входит в жизнь ребенка до 5–8 лет), то в мире говорят о двойном овладении первым языком или об овладении двумя родными или первыми языками (2L1), чтобы подчеркнуть, что второй язык усваивается благодаря тем же механизмам, что и первый. Такое овладение (освоение) качественно отличается от последующего способа усвоения языка, поскольку этот процесс уже не может проходить полностью спонтанно. У детей-билингвов в ситуации соблюдения принципа «один язык – одно лицо», т. е. когда каждый из родителей и педагогов говорит только на своем языке, формируется представление о связи языка со сферой применения (например, «мамины слова» и «папины слова»); иногда два слова из разных языков употребляются совместно (как бы с переводом) или выбирается устойчивый набор слов из двух языков. Чем больше внимания уделяют родители и педагоги развитию каждого из языков, тем меньше они смешиваются, но какой-то элемент интерференции все же неизбежен. Критическим периодом в овладении вторым языком (как другим родным, неродным или иностранным – в зависимости от контекста ситуации овладения) считают возраст 8–10 лет, после которого едва ли ребенок овладеет фонетикой чужого языка в совершенстве, уменьшается также вероятность естественного овладения языковыми конструкциями, уходит непосредственность восприятия чужой культуры.

Много исследований проводится в области нарушений речи у билингвов¹⁶, что позволяет не только понять, как устроен мозг

¹⁶Цгоева А.К., Конопацкая Л.Л. Нарушения письма и их коррекция у младших школьников с билингвизмом. – Электронный ресурс. Код доступа: http://www.rae.ru/use/?section=content&op=show_article&article_id=7783069 (обращение 21.03.2014); Осиповская М.П. Особенности связной речи заикающихся школьников-билингвов в сравнении с нормой. Дисс. на соиск. уч. степ. к. пед. Наук. – ГБОУ ВПО МПГУ, 2005. – Электронный ресурс. Код доступа: <http://www.dissercat.com/content/osobennosti-svyaznoi-rechi-zaikayushchikhsya-shkolnikov-bilingvov-v-sravnenii-s-normoi> (обращение 21.03.2014); Сомин А.А. Речевые нарушения при близкородственном билингвизме. ... – Электронный ресурс. Код доступа: <http://www.dialog-21.ru/digests/dialog2010/materials/html/70.htm> (обращение 21.03.2014) и др.

двухязычного индивида, но и лучше описать природу речевой способности вообще. Известны случаи, когда при афазии (системном нарушении уже сформировавшейся речи в результате травм, опухолей головного мозга, инсультов и пр.) люди вспоминали язык, который учили в детстве, но которым потом не пользовались – это был недоминирующий, забытый, но эмоционально окрашенный язык. Последние научные работы, проводившиеся при помощи сканирования поврежденного заболеванием и неповрежденного головного мозга билингов, показали, что у людей, ставших двухязычными во взрослом возрасте, два языка скорее локализованы в разных местах головного мозга, а у тех, кто изучал два языка с детства, вероятно, в одном и том же»¹⁷.

К этому мы хотели бы добавить данные по нейропсихологическим основаниям билингвизма (Oksaar, 2003): «Гипотезы критического (по иной терминологии «сенситивного») периода: критическая фаза овладения вторым языком принята как возраст между примерно вторым годом жизни и половым созреванием, т. е. 12 годами. Нормальное (полноценное) овладение языком как родным после 12 лет невозможно. Гипотеза пластичности: оптимальным возрастом для овладения вторым языком (естественный и искусственный билингвизм – Е. К.) – между 3 и 8 годами. В этом возрасте существует максимальная пластичность нервной системы (neuronale Plastizität). Однако на практике овладение детьми одним или двумя языками происходит гораздо раньше»¹⁸.

Все перечисленные выше исследователи и педагоги-практики отмечают, что при раннем овладении языками происходит процесс имитации (спонтанная творческая имитация), что позволяет детям перенять произношение носителя языка¹⁹. К тому же, дети более

¹⁷ Цитируется по: Билингвизм// Электронный справочник студента. – Электронный ресурс. – Код доступа: <http://www.students.by/articles/77/1007721/1007721a1.htm>

¹⁸ Oksaar E. Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 2003. – 222 с.

¹⁹ Седых В.А. Организация раннего обучения иностранным языкам детей младшего школьного возраста. – Электронный ресурс. Код доступа: http://lomonpansion.com/articles/detail/?item_id=1785&catalogue_id=(последнее обращение 21.03.2014)

мобильны и раскрепощены, они свободно заговаривают на языке, не обращая внимания на ошибки (после 10 лет они становятся более самокритичными, самокритика может перерасти в юношеский максимализм как по отношению к своим, так и чужим речевым ошибкам).

При всем том, ученые отмечают, что неверно судить о качестве и скорости овладения родными языками только с учетом фактора возраста, поскольку благоприятное или неблагоприятное воздействие может исходить из социо-психологических и социокультурных условий, которые мы обсудим ниже. Здесь отметим только, что социально-психологические условия являются комплексным фактором, который включает

- социальные условия (статус языков, социальный статус их носителей, этническая принадлежность ребенка и семьи, социальные сети, возраст начала жизни в иной среде и время проживания в стране исхода, сохранение контакта со страной исхода и др.);
- индивидуальность ребенка (возраст, пол, способность к языкам, мотивация, страхи и др.);
- языковые особенности каждого из родных языков;
- подготовка педагогического состава образовательной организации и родителей к совместному образованию естественного билингва.

3.1. Уровни владения другим родным (неродным) языком в условиях двуязычия²⁰

Элементарный уровень (A1). Ребенок минимально владеет другим родным (неродным) языком как средством общения. Активный словарный запас незначителен и не может быть использован для создания связного высказывания в процессе общения с носителем языка.

²⁰ Названия уровней приведены в соответствии с системой Государственного тестирования по русскому языку как иностранному РФ.

Базовый уровень (A2). Ребенок знает, понимает и употребляет в речи наиболее частотные знакомые слова, фразы, этикетные формы, понимает медленное и простое по составу и конструкции предложения обращение взрослого. Может рассказать короткое стихотворение.

Первый уровень (B1). Ребенок понимает простые тексты, способен называть игровые действия, выражать свои нужды, используя простые синтаксические конструкции. Может вступать в простой диалог в ограниченных ситуациях общения.

Второй уровень (B2). Ребенок понимает более сложные тексты (в т.ч. поэтические), способен комментировать свои действия. Может вступать в диалог в основных ситуациях общения и, оптимально, со знакомыми носителями языка.

Третий уровень (C1). Ребенок понимает обращенную речь носителей языка, воспринимает другой родной (неродной) язык как часть культуры народа изучаемого языка (знает национальные сказки, песни, пословицы, поговорки), способен к общению с незнакомыми носителями языка.

Четвертый уровень (C2). Ребенок самостоятельно пользуется языком в различных жизненных ситуациях общения, понимает спонтанную речь, умеет выражать свои мысли, чувства и эмоции; способен участвовать в разговоре на уровне носителя языка своего возраста. Владение другим родным (неродным) языком на данном уровне обеспечивает двуязычному ребенку возможность осуществления межкультурной коммуникации в полиэтнической среде.

Поскольку язык не существует в отрыве от культуры, с перечисленными выше уровнями владения языком должны совмещаться:

Уровни межкультурной компетенции дошкольников в условиях дву- и многоязычия в детском саду

Элементарный уровень (A1): не относится к проявлениям иной культуры негативно; но не использует имеющиеся знания о ней в своей повседневной жизни (продолжает использовать опыт, приобретенный в семье); культура как иностранная;

Базовый уровень (A2): знания об иной культуре (страны изучаемого языка) охватывают основные сферы жизни (обращение за помощью, прием пищи, осуществление покупок и пр.), но они не глубоки, поверхностны и редко применяются в реальном общении; не пытаются перенести положения (традиции, шкалу ценностей и пр.) своей семейной (родной) культуры на чужую при контакте с ней; культура как иностранная;

Первый уровень (B1): воспринимает другую культуру не как «постороннюю», а как «иную», относительно равноценную собственной; использует имеющийся опыт и знания в сфере общения в ситуациях в быту; культура как иностранная;

Второй уровень (B2): признает и понимает необходимость сосуществования разнообразных культур и традиций, обогащение общества за счет его поликультурности; сопоставляет в повседневной жизни традиции и опыт своего и другого народа (носителя изучаемого языка) и часто применяет знания, полученные в результате подобного соположения в быту; культура как иностранная;

Третий уровень (C1): адаптировался к (в) данной культуре, но не принимает ее как неотъемлемую часть своего «Я» (элемент национального компонента своего характера и поведения); регулярно и правильно применяет знания о культуре и традициях страны изучаемого языка во время общения с ее представителями, но остраивается от них (есть «я» и «они»); культура как неродная;

Четвертый уровень (C2): полностью интегрирован в другую культуру и принимает ее как часть своего «Я»; живет в традициях и культуре на всех уровнях и во всех сферах жизни как в «своих» культуре и традициях; культура как родная.

Причем, важно отметить, что восприятие языка как неродного, родного/ другого родного или иностранного не всегда полностью совпадает с самооценкой детьми культуры как неродной, родной или иностранной.

4. Возрастные психофизиологические особенности развития детей и организация билингвального подхода в образовании

4.1. Психолингвистические основы билингвизма

Основные психофизиологические параметры билингвов в целом такие же, как у монолингвальных (монокультурных) сверстников.

	По Э. Эриксону					По М. Монтессори
Стадии развития	Психосоциальные кризисы		Нормальная линия развития	Аномальная линия развития	Референтное (значимое) окружение	Доминанта личностного развития
0–1 год	Базовое доверие к миру и людям	Недоверие к миру и людям	Любовь, доверие к родителям и общение с ними	Недоверие к людям – результат плохого обращения, недостаточность положительных эмоций общения	Мать	«Впитывающее сознание»
1–3 года	Автономия, самостоятельность	Стыд, сомнение, неуверенность	Уверенность в себе, самостоятельность	Сомнения, стыдливость, желание скрыть недостатки речи, ходьбы	Родители	
3 года 6 лет	Инициативность	Чувство вины	Любознательность, подражание взрослым, включение роле-половое поведение	Пассивность в общении, инфантильная зависть к другим детям. Нет роле-поведения.	Семья	«Строитель самого себя»
6–9 лет	—————→					«Исследователь окружающего мира»

6–12 лет	Осмысленная работа, трудолюбие	Чувство неуверенности, неполноценности	Трудолюбие, стремление к успехам, развитие умений и навыков, ориентированность на задачу	Слабость развития трудовых навыков, комплексы, избегание сложных заданий и соревнований	Двор, школа	
9–12 лет	—————→					«Учёный»

Илл. 6: Возрастные особенности развития по Э. Эриксону (психоаналитик) и М. Монтессори (педагог). Источник: festival.1september.ru/articles/581392/pril5.doc (электронный ресурс; дата последнего просмотра: 12.07.2013)

В отношении билингвов, однако, данная схема требует дополнений: например, к нормальным вопросам и проблемам переходных периодов (6–7 лет, 12–14 лет и 16–18 лет) добавляется свойственный естественным билингвам вопрос о своей этнокультурной и национальной принадлежности (основа «кризисов билингвизма»). Подготовить ребенка, а затем и подростка, к правильной постановке вопроса «Кто я?» и формулировке аутентичного ситуации ответа (оптимален был бы ответ: «Человек мира»; совокупная интерлингвальная, интеркультурная и интернациональная ментальность – термин наш на основе терминологии А. Н. Антышева²¹) – задача педагогов, родителей и сопровождающих их психологов.

²¹ Антышев А. Н. О стратификации этносоциумов и взаимодействии их культур и языков // Россия и Запад: диалог культур. – М., 1996. – С. 367–373. Автор говорит о трех типах ментальности: «интерлингвальная, интеркультурная, интернациональная ментальность, в основе которой лежит адекватное восприятие, понимание и практическое применение реалий окружающего мира; полилингвальная, поликультурная, полинациональная ментальность, развивается в результате дву- и многоязычия как целых этносоциумов, так и отдельных индивидов, овладевающих наряду с родным еще одним или несколькими неродными языками с их культурами; монолингвальная, мононациональная ментальность существует лишь в условиях этнического «отшельничества», обусловленного изоляцией и обособлением этноса от развития мировой цивилизации». Мы полагаем, что ментальность би- и полилингвов при целенаправленном комплексном развитии билингвизма на первой стадии би- или полилингвальна/-культурна/-национальна, а затем – интерлингвальна, интеркультурна и интернациональна; поскольку она не дублируется, а на пересечении, на базе двух и более родных языков и культур создается интерлингвальное и интеркультурное образование.

М. Г. Хаскельберг²² выделяет следующие особенности развития двуязычных детей:

- они позднее овладевают речью;
- словарный запас на каждом из языков часто меньше, чем у сверстников, говорящих на одном языке, при этом общий, совокупный лексикон ребенка шире;
- при отсутствии систематического обучения может быть недостаточно усвоена грамматика;
- могут возникнуть трудности при усвоении письменной речи второго языка;
- при отсутствии практики может возникнуть постепенная утрата недоминирующего родного языка;
- у детей могут возникать эмоциональные трудности, которые проявляются в поведении. Частые колебания настроения, плаксивость и повышенная капризность у младших, неспособность завершить начатое и беспокойство у более старших.

Как мы видим, «термометром» психического здоровья и психологического комфорта естественного билингва является его язык, точнее, речь в ее устной и письменной формах (в рамках коммуникативно-речевых ситуаций). Согласно В. А. Пищальниковой, «язык как универсальное средство хранения, формирования и представления знания разного уровня, ... как репрезентант ментальности определяет способ членения действительности, ... а как конвенционально-знаковая система является интегративным компонентом репрезентации концептуальной системы и потому обладает способностью ситуативно актуализировать любую ее составляющую»²³. Нарушения (этно)лингвистического и (этно)культурного плана общения у билингвов, равно как и поведенческие «сбои» (начиная с псевдо-гиперактивности, часто неверно диагностируемой педагогами у детей в поликультурных группах) свидетельствуют нередко о нарушении педагогами равновесия между языками и культурами,

²² Хаскельберг М. Г. Билингвизм. // М., 2006. – Электронный ресурс. Код доступа: <http://www.psyresurs.ru/> (последнее обращение 27.05.2013)

²³ Пищальникова В. А. Ментальность: языковая интерпретация мира. – Электронный ресурс. Код доступа: <http://articlekz.com/node/2019?page=2> (последнее обращение 21.03.2014)

лежащими в основе личности естественного билингва или о недостаточной или неверной учебной нагрузке. Такое нарушение – это следствие неверного педагогического подхода к интернационально, билингвально и бикультурно ориентированной личности. Например, неправильный подход к ребенку может проявляться в отсутствии учета в преподавании взаимовлияний двух освоенных как родных языков и культур; нежелании работать по методикам преподавания языка как одного родного или как иностранного и др.

Особенностью, свойственной некоторым детям-билингвам, является наличие у них проблем идентификации своего Я с определенной культурой или страной. В 8–14 лет наступает период формирования этничности: это время, когда со всей остротой встает вопрос о своей принадлежности (социальной и этнической) к определенному обществу. Но ребенок не справится с этим вопросом, если не готовить к нему исподволь, с РАННЕГО ДЕТСТВА, потому что начинать формировать этничность и билингвизм в возрасте 11 лет уже поздно!²⁴

Если вопрос о социальной принадлежности ребенка решается просто (статус родителей в обществе переносится и на ребенка), то проблема национальности намного сложнее. Билингв видит в себе, сравнивая себя с родителями и с одноклассниками, черты разных национальных личностей, например, русской и немецкой, просто в различных ситуациях преобладают то одни черты, то другие. Поэтому роль педагогов и родителей – подготовить ребенка к принятию важного решения: восприятию себя как «человека мира». Но ситуация, характерная для США, когда все жители становятся «американцами», вне зависимости от страны исхода предков, нежелательна. В случае неверного педагогического вмешательства или вообще отсутствия какой бы то ни было помощи педагога возможно негативное отношение билингва к одной из составляющих своего этнического «Я», негативное переживание своей национальной принадлежности. С этой точки зрения детей мигрантов из РФ в странах ЕС можно разделить на четыре группы:

²⁴ Масару Ибука. После трех уже поздно. – Электронный ресурс. Код доступа: http://bilingual-online.net/index.php?option=com_content&view=article&id=830%3Abilingual-bis-drei-erzihen&catid=50%3Akabinet-psyhologa&Itemid=47&lang=de (Дата просмотра: 24.02.2014)

– сниженная самооценка как «русского изгоя», обусловленная отношением к русским в стране ПМЖ и попытка скрыть свою русскость и подстроиться под нормы национальной личности страны ПМЖ (самоуничтожение себя как личности);

– сниженная самооценка по той же причине и агрессия, направленная вовне, непрерывный конфликт с обществом;

– завышенная самооценка при низкой оценке со стороны окружающего общества (создание «русскоязычных гетто», инициируемое старшим поколением);

– завышенная самооценка при низкой оценке русской национальной культуры, не нужной для развития своего Я как полноценной личности (диаспора «русских немцев» в ФРГ).

Каждая из этих групп – своеобразный «фактор риска», который может привести к дезорганизации структуры личности.

Например, проблема смешения языков (интерференции), о которой скажем ниже. Многие родители и педагоги по праву уделяют этому большое внимание. Долгое время считалось, что смешение языков, которое наблюдается у детей, это то, чего следует по возможности избегать. Сегодня мы знаем, что само по себе использование одновременно двух языковых систем воспринимается ребенком естественно, показывает его творческие способности в овладении языками и способствует его этносоциальной интеграции, развитию логического мышления. Несмотря на это, нельзя забывать, что в монолингвальном социальном контексте качество коммуникации зависит от способности членов социума выразить свои мысли, обходясь одной языковой системой. Раннее погружение в иностранную среду приводит у некоторых детей к более или менее длительному торможению речевого развития.

При невнимании со стороны родителей и педагогов к ребенку, растущему в ситуации многоязычия (а это, как правило, дети мигрантов, социально менее защищенных, нежели коренное одноязычное население), возможна деградация зачатков билингвизма в «одностороннее двуязычие» (коммуникативная компетенция только в одном из языков более или менее равна компетенции носителя данного языка как родного; в настоящее время таких детей нередко называют «русско-

фонами» или, по нашей терминологии «современными безграмотными»/ *moderne Analphabeten* (в американской литературе тоже говорят об этом, подчеркивая то, что *heritage speakers* – это особая форма билингвизма), поскольку они способны воспринимать русскую речь только на слух и на уровне бытового общения, но ни читать, ни писать по-русски они не умеют) или в «двойное полуязычие» (ни в одном из языков не достигнута коммуникативная компетенция уровня носителей языков как родных). Причем эти явления проявляются по-разному, например, они могут заключаться в совершенной некомпетентности ребенка в одних сферах общения (что связано с темпоральным фактором развития билингвизма – регулярностью использования обоих языков в общении с и при ребенке: если он не слышал разговора взрослых на данные темы, то он не может набраться опыта в общении в данных сферах) при блестящей коммуникации в других. Такие дети подвержены также социальной и психической деградации, поскольку они не ассоциируют себя ни с одним из обществ как его полноправные члены и не способны к самовыражению, тогда как их сверстники-билингвы, двуязычие которых поддерживается коммуникативной ситуацией в семье и образовательной организации, способны самостоятельно перейти от стадии рецепции и пассивного билингвизма к активному репродуктивному, а затем и продуктивному двуязычию (термины М. М. Михайлова)²⁵.

4.1. Особенности развития естественных билингвов

Второй язык, как и родной, усваивается в ходе разнообразного по характеру речевого взаимодействия (в действии – для детей, как правило, связанном с игрой; в контексте ситуации). Существует несколько видов такого взаимодействия:

- с субъектами взаимодействия (взрослые – дети, говорящие на разных языках);
- с объектами взаимодействия (предметно-практические – когнитивно-интеллектуальные речевые задачи);

²⁵ Цитируется по: Михайлов М. М. О разновидностях двуязычия // *Двуязычие и контрастная грамматика*. – Чебоксары, 1987. – с. 4–9.

– с предметно-деятельностной средой (развивающая среда образовательного учреждения, учебно-методические материалы, пособия по обучению русскому языку как новому и русской культуре);

– с ситуациями коммуникации (ситуации повседневной жизни, учебная деятельность);

– с целенаправленностью общения (усвоение нового языка, поддержание неродного языка, развитие понимания, развитие продуктивной речи и т. д.);

– с речевыми характеристиками коммуникации (общение на элементарном уровне, общение с использованием языкового богатства неродного языка) и т. д.

Педагоги должны помнить, что билингвы усваивают языки по следующей схеме:

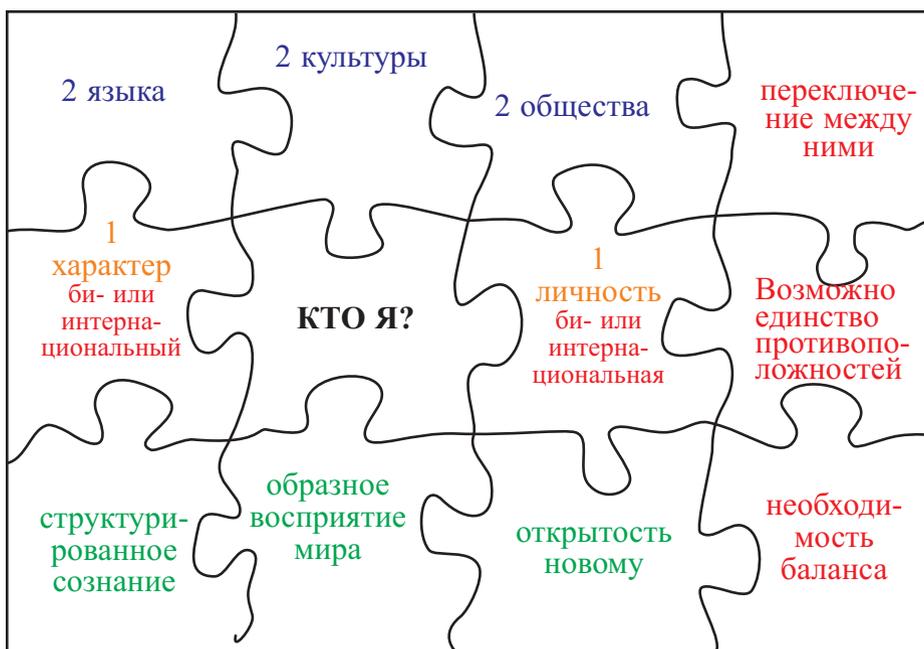
– на первом этапе усваивается лексическая система обоих языков, т.е. процесс происходит почти так же, как и у детей-монолингвов;

– на втором этапе дети различают лексику обоих языков, но применяют синтаксис только одного языка;

– на третьем этапе происходит осознанное разграничение и лексики, и синтаксиса.

Результатом двуязычного образования являются положительные изменения в поведении ребенка: у него появляются новые виды и формы психического отражения реальности, новые виды деятельности, присущие бинациональной личности. При этом речь идет о формировании абсолютно нового типа сознания: с одной стороны, идентичного сознанию носителя каждого из двух родных языков, а с другой стороны – единого в дуальности, взаимообогащенного за счет приобщения к иной концептуальной системе отражения мира. Это означает, что у билингва в большей степени, чем монолингва, развита готовность к заимствованию, поэтому набор готовностей многоязычного человека отличается от готовности одноязычного человека²⁶.

²⁶ Существующий термин – вторичная языковая личность – не подходит в данной ситуации, поскольку упор в нем делается на лингвистическую, а не социальную и социокультурную составляющие коммуникативной компетенции. Кроме того, какая личность в каком ситуативном контексте окажется вторичной, а какая первичной; какой язык первым, какой вторым – у билингвов крайне индивидуально. Поэтому мы предлагаем остановиться на термине «бинациональная личность», отражающем не только наличие бинациональной картины мира, но и взаимовлияние двух культур и языков, вплоть до возникновения синтеза, но новом уровне восприятия и сознания.



Илл. 7: Модель-пазл «Сбалансированный билингв» («прочитывается» по горизонтали и вертикали)

Важно обозначить основополагающие постулаты работы с билингвами в образовательном учреждении:

1. Физиология билингвов и их интересы (обусловленные возрастом) соответствуют физиологии и сферам интересов их монолингвальных сверстников. Различия начинаются в области самовосприятия и мироощущения: билингвизм означает как минимум бинациональную (оптимально интернациональную: см. ниже) личность, суммирующую разные национальные картины мира из двух доступных ему и неотъемлемых «первоисточников». Если использовать понятийный аппарат Ю. А. Сорокина²⁷, можно сказать, что у билингвов при насильственном подавлении одного из исконных (семейного или свойственного иному окружающему обществу) языков и

²⁷ Сорокин Ю. А. Этнические формы культуры: сознание и модусы его вербальной репрезентации (компарационные цепочки) // Лингвокогнитивные проблемы межкультурной коммуникации. М., 1997. С. 21–36

культур как «непрестижных», его деактивации, страдает изначально не сознание, «ориентированное на логизирующую форму осмысления мира и всех других в нем», а глубинная ментальность, «реализующая спонтанную форму существования в мире и интуитивную форму понимания и самого себя, и других».

2. Обозначенные выше особенности мировосприятия и самоощущения билингвов проистекают из жизненной ситуации, породившей их естественное многоязычие: нахождения в эмиграции (следствие выбора их родителей, а не их самих²⁸). При этом вообще не важно, где именно протекает процесс взросления будущего естественного билингва. Важно, что на него воздействуют и в нем преломляются, формируя его личность, два родных языка (или неродной и родной языки) и две родных (или неродная и родная) культуры. Поэтому задача педагогов и родителей как равноправных участников образовательного процесса – учитывать эту дуальность и в меру своих сил ситуативно уравнивать ее составляющие. Как минимум, нужно отказаться от игнорирования или искусственного занижения (или завышения) престижности одного из компонентов.

3. И наконец, самое главное: характер и уровень развития²⁹ естественного билингвизма зависит от уровня владения родными для билингва языками и культурами (или родным и неродным), который имеют представители старшего поколения семьи и педагоги, а также готовности семейного и внешнего социумов к сбалансированной кросс-культурной коммуникации. От того, насколько грамотный, богатый, обеспеченный этнокультурным фоном, реализуемый в

²⁸ Подробнее см. Баркан А. Что нужно знать о семейной эмиграции с обратным билетом. Русскоязычный – двуязычный ребенок. – Братислава: Vert, 2012. – 192 с.

²⁹ В нынешнем пост-кросс-культурном обществе, когда при измерении уровня межкультурной компетенции особое внимание должно уделяться сохранению коммуникантами собственной этнокультурной идентичности в «усредненной» поликультурной среде, на наш взгляд, необходимо говорить о создании самостоятельных тестов для измерения уровня чистоты родных языков и культур билингва, при учете наличия интерлингвального, интеркультурного и интернационального компонентов совокупной бинациональной личности. Причем проверка эта должна происходить в приближенных к реальным коммуникативно-речевых ситуациях. Тест этот может иметь целью проверку сбалансированности «переключения кодов» (code-switching) как лингвистических, так и культурных, точнее – лингво-культурных.

коммуникативно-речевых ситуациях, актуальных для данного возраста, язык предлагается к освоению (для неродного – усвоению) детям и подросткам, зависит и их коммуникативная компетенция.

Если опираться только на наши собственные наблюдения за детьми и подростками-естественными билингвами, можно увидеть отличия детей из семей образованных мигрантов от их сверстников, прекрасно владеющих теми же языками, но как иностранными:

1) В случае билингвизма приобретенного можно говорить о первом и втором языке, родном и иностранном, на протяжении всей жизни: изучаемый не с раннего детства, а в школьном возрасте или позднее язык навсегда останется «чужим», вторичным. А при естественном билингвизме какой язык – первый, а какой – второй, решается в каждой конкретной ситуации (для каждого ребенка) индивидуально, а первенство языков может перераспределяться в течение жизни и в различных сферах общения.

2) В процессе общения в сознании естественного билингва происходит одновременное полное «переключение» языков и культур (это наиболее ярко проявляется при неблизкородственных языках и культурах). А в сознании человека, изучившего язык как иностранный, подобное невозможно: он мысленно, сознательно или подсознательно, переводит все со своего родного или на свой родной язык (хотя существуют также «nearnativeness», «nativelijkeness», где перевода не происходит), проигрывает ситуацию в рамках своей культуры, а затем «переводит» (а не автоматически без перерыва переключает) ее в культуру «чужую».

3) Картина мира, отраженная в сознании билингвов, более объективна³⁰ и многогранна (восприятие не является черно-белым, все явления имеют свои «оттенки»).

4) Ни в коем случае нельзя говорить об одном из языков или одной из культур, составляющих мир естественного билингва, как о «чужих», даже в политических или методических целях – это нарушает целостность дуальной картины мира билингвально растущего человека. А по отношению к билингвизму благоприобретенному (монокультурному человеку со знанием о культуре иного народа) – это возможно и правильно.

5) Билингвизм естественный – это способ мышления, мировосприятия, самоидентификации. А благоприобретенный билингвизм – это способ общения с представителями иной культуры, надевание чужой маски на время спектакля под названием «коммуникация» (игра – не жизнь), потому что для билингвизма благоприобретенного язык – цель, а не средство³¹.

Также естественных билингвов отличают:

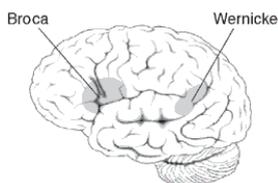
– иное соотношение центров головного мозга, отвечающих за речь: если у детей (и взрослых), изучающих язык как иностранный, эта информация откладывается в совершенно ином отделе мозга, то у двуязычных детей, усваивающих язык естественным путем, он сохраняется там же, где родной. Исследования показали, что у детей-

³⁰ Другие американские ученые, Эдвард Сепир и Бенъямин Уорф, утверждают, что создание близких национальных картин мира (при сходстве всех внешних физических факторов) может стать вероятным только при условии близости систем соответствующих языков. Их основная гипотеза – о том, что язык влияет на восприятие человеком окружающего мира – до сих пор занимает умы ученых во многих странах (например, в этом ключе проведены последние опыты с восприятием цветов Пола Кэйя) (Paul Kay) из Калифорнийского университета в Беркли и его коллег из университетов США, Великобритании и Гонконга).

Для нас важно высказывание Сепира-Уорфа (Sapir-Whorf-Hypothese) о том, что языки неодинаково разделяют окружающую нас реальность («словно сети с разным размером ячеек, наброшенные на один и тот же мир») (теория языковой относительности; цитируется по: Pelz, Heidrun. *Linguistik. Eine Einführung* – Hoffmann u Campe Vlg GmbH, 1996. – S. 35), так как вывод из нее подтверждает наши наблюдения: у билингва есть возможность сравнить два мира – «под сетью» одного и второго родного языка – и сделать вывод о существовании третьего, более объективного мира, среднего между ними. Отсюда же и замеченные нами у билингвов, с одной стороны, попытка объективного отношения к представителям иных культур (для них неприемлемы оценки монолингвов «все французы – гурманы», «все русские – алкоголики») и, с другой стороны, максимализм по отношению к себе и окружающим (завышенные требования).

³¹ Все перечисленные выше особенности билингвов позволяют сделать вывод о них как оптимальных участниках межкультурной коммуникации, поскольку оба языка у них существуют в триаде: язык (форма) – объективная реальность данной культуры и ее влияние на сознание (содержание) – коммуникация (способ обмена содержанием при соблюдении формы, свойственной данному языку). Простой пример: носитель русского языка как родного и китайского языка как родного в момент выражения соболезнования по поводу смерти близкого человека китайцу может использовать, кроме знания китайского языка (формы), знания традиций Китая (содержание), чтобы коммуникация была адекватной.

билинггов выработано гораздо больше синапсов в центрах Брока и Вернике³², чем у монолингвальных детей. На практике это выражается в том, что эти дети намного раньше осваивают металингвистические навыки, т.е. они с раннего возраста лучше понимают устройство языка, например, что один и тот же предмет может называться по-разному. Дети-билингвы очень творчески используют свой языковой багаж, у них очень рано начинается словотворчество;



– наличие в их сознании биполярной национальной картины мира (они способны выстроить «мостик» взаимопонимания между культурами, носителями которых они являются, и смежными культурами); две культуры образуют во внутреннем мире билингва некую общность – третью культуру (причем это не слияние, а создание нового из непрекращающегося анализа имеющихся), две национальные картины мира сосуществуют в одном человеке, диалог культур идет в «пределах» одной личности;

– усиление социальной компетенции, медиа-компетенции: у билингвов лучше натренированы механизмы подавления чуждой информации³³ и вычленения подтекста (интертекста);

³² Илл. из: http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9E%D0%B1%D0%BB%D0%B0%D1%81%D1%82%D1%8C_%D0%92%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA%D0%B5

³³ «...двуязычие является, таким образом, типом, имеющим громадное образовательное значение, так как при чистом двуязычии человек, говорящий на двух, трех или более языках, как на родных, не будет от одного этого более культурным, чем говорящий на одном родном языке: у него нет поводов к их сравнению. А почему сравнение языков имеет такое большое значение? Во-первых, через сравнение, как уже было указано, повышается сознательность: сравнивая разные формы выражения, мы отделяем мысль от знака, ее выражающего, и этой мысли. Во-вторых, и это самое главное, надо иметь в виду, что языки отражают мировоззрение той или иной социальной группы, т. е. систему понятий, ее характеризующую, а система понятий, как нас учит диалектика, не есть нечто раз навсегда данное, а является функцией от производственных отношений со всеми их идеологическими надстройками» (Л.В. Щерба К вопросу о двуязычии (Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974. – С. 313–318).

– изначальная БОльшая структурированность сознания: порядок в сознании, необходимый для «уравновешивания» двойного языкового и культурного «баласта» отражается на стремлении структурировать все жизненное пространство не только на русское и нерусское (украинское и неукраинское и т. д.), но и по иным, доступным возрасту и образованию критериям; причем естественные билингвы нередко устанавливают сами свои собственные критерии;

– большее стремление и способность к самоанализу как пути к анализу окружающей реальности и ее познанию – «я сказал неверно»/«родители говорят неверно»; а также анализу через соположение информации из различных этнокультурных источников³⁴ – и как результат происходит снятие «информационных белых пятен» и объективизация данных;

– способность к глубинной семантизации обоих родных, а впоследствии и изученных иностранных языков, к взаимному обогащению смыслов между языками (для естественных билингвов язык – живой организм; смешение языков в раннем возрасте – не попытка замены неизвестного известным, а нередко способ упрощения, «опрозрачивания» известного, попытка словотворчества);

– способность вынести большую умственную нагрузку (при правильном «воспитании» билингвизма, в т. ч. вне обучения языку, и его поддержке с самого начала обучения); большая стрессоустойчивость и умение концентрироваться в сложных ситуациях (например, при наличии отвлекающих факторов);

– мышление через образы, отсутствие перевода в голове³⁵; вариативность и оригинальность в решении проблем;

– БОльшая социальная активность и, при достаточном владении языком, БОльшее стремление к расширению числа контактов.

³⁴ Ср. приведенную выше гипотезу Сепира-Уорфа

³⁵ См. также: http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B6WNP-509RYRT-1&_user=10&_coverDate=06%2F15%2F2010&_rdoc=1&_fmt=high&_orig=search&_sort=d&_docanchor=&view=c&_acct=C000050221&_version=1&_urlVersion=0&_userid=10&md5=c88a4f52f2ee61647cb976402ef87fb4 (дата последнего просмотра: 12.05.2013)

Итак, в процессе развития и поддержки естественного билингвизма все зависит от конкретных задач, целей и возможностей – преподавательских и родительских. Но педагогам в первую очередь важно понять, каков выбор родителей относительно желаемой степени билингвизма у их детей; а родителям – потенциал подрастающего поколения при продолжении целенаправленной поддержки многоязычия. Это определит стратегию работы с конкретным ребенком.

4.3. Периоды языкового развития многоязычного ребенка³⁶

Возраст	Особенности развития детей-естественных билингвов
До 1 года	<p>Ребенок реагирует на звуки, следит глазами за предметом, его издающим, или поворачивает в его сторону голову. Он сам пытается производить звуки. При нарушении в развитии возможен период молчания и отсутствия всякой реакции на раздражители с шестого месяца. Если это связано с недостатком контактов ребенка со взрослыми при помощи взглядов, то данное нарушение не связано с многоязычием и имеет более комплексный характер.</p> <p>Это период, в который закладываются основы будущего многоязычия. Родители и педагоги (при достижении детьми возраста двух месяцев) должны последовательно заниматься с ребенком, используя каждый – свой родной язык и свойственные носителям этого языка как родного, этноспецифические традиции образования в младенческом возрасте (пестушки, потешки, колыбельные и др.).</p>
1 год – 1,5 года	<p>Ребенок понимает простейшие высказывания на каждом из языков, произносит нейтральные слова (мама, папа) и реагирует на свое имя; выполняет простейшие задания и называет предметы. Если ребенок не говорит и пытается общаться только</p>

	<p>мимикой и жестами, обратите внимание – как он общается с ровесниками в игре (развивает ли он каждый из родных языков или пользуется двумя родными языками неправильно, путая их системы).</p>
1,5–2 лет	<p>Дети-билингвы говорят с обоими родителями на смешанном языке: т. е. за каждым предметом или действием у ребенка закрепляется одно понятие на одном из двух языков. Тем важнее в этот период последовательное общение с ребенком каждого родителя - на его родном языке.</p>
с 2 лет	<p>Замедленное языковое развитие по сравнению с монолингвами (одноязычными детьми), часты неадекватные поведенческие реакции на реплики окружающих.</p>
до 3–4 лет	<p>Монолингвы упрощают слова, а у билингвов начинается период активного смешения языков (дети сами выбирают из известных языков более легкие для произнесения слова и выражения и вставляют их в ответ, вне зависимости от языка вопроса). В 3–4 года способны на слух выделить особенности произношения говорящего, отличающие его речь. В случае поступления в этом возрасте в образовательную - первый кризис билингвизма.</p>
Около 3 лет	<p>Ребенок начинает сопротивляться многоязычию, но в то же время различает «язык папы» и «язык мамы», выбирая для себя наиболее простой. Для ребенка важно общение как со взрослыми, так и со сверстниками (в детском саду, на детской площадке). Во-первых, он раньше обучается коллективному действию. Во-вторых, он быстрее переживает «период молчания», внутренней переработки материала несемейного (нематеринского) языка.</p>

С 4 до 5 лет	<p>Дети смиряются со своим многоязычием и требуют, чтобы каждый взрослый говорил с ними на «своем» (родном для этого взрослого) языке. Для естественных билингвов характерны: стремление перейти на общение с одним человеком на одном (его родном) языке, в случае невозможности - протест в форме самоизоляции (ребенок замолкает); усиленный поиск сверстников для самовыражения (самореализации), обостренная необходимость социализации. После 4 лет наступает период дифференциации языков, когда ребенок постоянно занят поисками соответствия (не перевода) в другом родном языке, если он знает понятие на одном языке. Ответ ребенка собеседнику поступает на языке, на котором задан вопрос или который ассоциируется у данного билингва со спрашивающим.</p>
С 5 до 6 лет	<p>У билингвов наблюдаются: интенсификация общения с окружающими, вход в общество как ровесников, так и взрослых; при свободном владении двумя языками: психологический комфорт, желание помочь другим (переводят родителям, педагогам, сверстникам); легкость общения с незнакомыми людьми на знакомых языках. В этот период двуязычные дети опережают в развитии своих одноязычных сверстников, демонстрируя глубокое понимание речи, способность сопоставлять и сравнивать, исключительную память, логическое мышление, различение языков. Из личностных качеств, стоит особо отметить: уверенность в себе, самоуважение и толерантность.</p>
6–7 лет	<p>У многоязычного ребенка появляются темы, которые ему легче обсуждать на одном из языков: так, например, «домашний» язык для детей мигрантов</p>

окажется подходящим для решения личных вопросов, а язык среды, общества, государства станет языком знаний о мире и т.д. С приходом в школу второй кризис билингвизма: решающее значение обретают: мнение общества о другом родном языке, язык обучения и общения с ровесниками и педагогами.

Илл. 8: Основные характеристики периодов языкового развития ребенка-билингва

В возрасте 6–7 лет у ребенка появляются темы, которые ему легче обсуждать на одном из языков: так, например, «домашний язык» окажется подходящим для решения личных вопросов, а «язык среды» станет, скорее всего, языком знаний о мире и т. д. Но любое общение – палка о двух концах: из образовательной организации, с детской площадки, где звучит детская же речь, ребенок немедленно «принесет» массу ошибок. Поэтому, даже если прежде общение дома происходило только на родном языке матери и/или отца, теперь родителям придется серьезно заняться с ребенком языком страны проживания, иначе ошибки в его речи укоренятся. Они вынуждены будут внимательнее следить и за собственной речью: на улице и дома по телефону, в разговоре с посторонними. С ребенком же лучше по-прежнему говорить на языке семьи; специально выделяя время для «уроков» языка окружения.

На вопрос, когда учить читать и писать, однозначного ответа нет. Показывать буквы, произнося их, учить их узнавать, можно с двух лет. В некоторых семьях, где родители уделяли развитию билингвизма достаточно времени, узнавание букв пришло около двух с половиной лет, а написать первые буквы самостоятельно дети пробовали в три года. Но это происходило только при условии «целенаправленного» развития, специальных занятий с малышом. Начинать можно со знаков, общих для двух алфавитов (а, к, о, с – коса, сок, Ока), потом перейти к буквам, специфическим только для русского языка, и, лишь в самом конце происходит знакомство с буквами, которые пишутся одинаково, а произносятся по-разному (в, д, м, т, е, н, р, у, х).

6 лет	первый кризис билингвизма: решающее значение обретают мнение общества о другом родном языке, язык обучения и общения с ровесниками и педагогами
12–14 лет	второй кризис билингвизма: с переходным возрастом и стремлением к самостоятельности приходит пора определения личного отношения к языкам и нациям-носителям (кто я, почему и нужно ли это мне)
16–18 лет	третий кризис билингвизма: при вступлении в самостоятельную взрослую жизнь профессиональные интересы начинают определять языковые приоритеты (преобладание статусных языков – престижных профессий, стран-потенциальных работодателей)

Илл. 8А: Кризисы естественного билингвизма

4.4. Социальная (этносоциальная) адаптация (социально-личностное развитие ребенка)

Известно, что личность и общество постоянно находятся во взаимодействии, которое определяет социальную ситуацию развития индивида. Превращение монокультурного субъекта в бикультурного происходит под воздействием целого ряда микро- и мега-социумов.

На характер проявления дву- или многоязычия влияют следующие неязыковые факторы:

- возраст билингва и его пол;
- продолжительность восприятия двух языков (общения на двух языках) и его интенсивность;
- характеристика собеседника (одноязычный или двуязычный собеседник, какими языками он владеет и на каком языке общается с ребенком);

– ситуация общения (контексты: время, место, готовность к общению), психологический комфорт для ребенка;

– характеристика родителей (от образования и родного языка до социального положения в прежнем и новом обществе) и т. д.

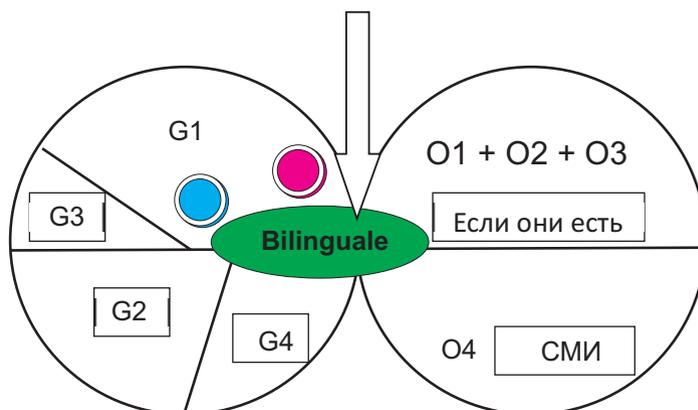
Отсюда проистекает необходимость образовательного сообщества «педагог – родители – дети», характеризующегося личностно-развивающим и гуманистическим характером взаимодействия взрослых (родителей (законных представителей), педагогических и иных работников Организации) и детей.

Они неразрывно связаны с пятью факторами, оказывающими влияние на процесс социализации:

1. биологическая наследственность;
2. физическое окружение;
3. культура, социальное окружение;
4. групповой опыт;
5. индивидуальный опыт.

При этом, как мы говорили выше, основные интересы и потребности детей одного возраста, дву- и одноязычных, различаются незначительно (зависит от потребностей и возможности их реализации старшим поколением). Особенность заключается в том, что к двуязычным детям в процессе первичной социализации (агенты ее – семья и сверстники, педагоги; институты – семья и дошкольная организация) можно подобрать «два ключика», используя оба языка и обе культуры. Они рано понимают, что языков и культур в мире много, что одну проблему можно решить по-разному, что они имеют возможность пользоваться различными способами или просто знать, что они есть.

Интенсивность воздействия каждого социума зависит, в свою очередь, от целого ряда факторов – возраста, образования, степени владения языками, наличия и постоянства контактов с данным типом социума, психологических установок.



Условные обозначения: G... – общества в стране ПМЖ (например, Германии); O... – общества в стране исхода первого поколения мигрантов (например, России). G1, Общество 1 (O1) – ближайший социум (для дошкольников – семья; для школьников – одноклассники); первичный (непосредственный); G2, Общество 2 (O2) – удаленный социум (для дошкольников – образовательная организация, для школьников – семья); первичный (непосредственный); G3, Общество 3 (O3) – дистантный социум (общество страны исхода старших поколений); первичный (непосредственный), но если контакт поддерживается только через представителей старшего поколения – опосредованный и вторичный социум; G4, Общество 4 (O4) – медиа-социум (СМИ); вторичный (опосредованный) (медиа-компетенция билингвов должна регулярно развиваться на обоих родных языках, причем должны быть учтены этноспецифические особенности содержания СМИ, обусловленные этносоциальными, этнокультурными, социо-лингвистическими данными аудитории в каждой из культур)

! В переходные возрастные периоды (от дошкольного периода – к школе/ от 3-х лет в Испании, 5-ти лет – в Берлине; 6-ти-7-ми лет в других землях ФРГ и странах ЕС, от начального – к среднему образованию/ 10–12 лет) G 1 и G2 меняются местами: более значимое место в жизни билингва начинает занимать не семья и язык первичной социализации, а школа и одноклассники (а тем самым оценка обществом страны проживания ребенка – языка и культуры семьи). В это время происходит смена «первого» и «второго» языков по значимости (но не по последовательности освоения).

 КПО: капсула «привнесенного общества», вторичный (опосредованный) социум (образ страны исхода, существующий в сознании первого поколения мигрантов и «растягиваемый» им на второе и последующие поколения; нередко находится в противоречии с образом страны исхода, сложившимся у статусной нации страны ПМЖ). Может быть использован педагогом при изучении специфики страны ПМЖ.

 КСО: капсула «субъективированного общества», вторичный (опосредованный) социум (образ новой страны ПМЖ в сознании первого поколения мигрантов и «растягиваемый» им на второе и последующие поколения). В случае неуспешности родителей в новой стране ПМЖ статус «неудачника» неосознанно «прогнозируется» ими и для ребенка; наличие успешных родителей с объективным взглядом на страну ПМЖ – залог успешности детей.

Илл. 9: Типы социумов и их воздействие на естественного билингвов³⁷

Ребенок-билингв является с рождения членом нескольких социумов (см. схему выше), и каждый из них по-своему относится к билингвизму и билингам: от явной поддержки многоязычия (владение несколькими языками на уровне родных приветствуется и поощряется обществом страны проживания) до явного неприятия (переход с языка на язык рассматривается как акт подчеркивания своей «избранности», интерференция – как незнание ни одного из языков; переход с языка межэтнического общения на национальный язык – как признак дурного тона и т. п.). Сложность здесь также заключается в том, что нередко негативное отношение окружающих к говорящему на национальном языке в инокультурном окружении вызвано не негативным отношением к нации в целом или данной личности, а просто непониманием и чувством «исключенности» из коммуникации, собственной неполноценности.

Поэтому родителям и педагогам необходимо:

– дать ребенку практические знания, компетенции для адекватного вхождения в каждый из социумов и переключения поведения при смене социумов

– подготовить к самостоятельной компетентностной «доработке» и «адаптации» ЗУНов, полученных в одном социуме – для использования в другом

³⁷ Ср.: А. Пиз выделяет в общении 4 пространственные зоны: 1) интимная (15–46 см) – для людей, находящихся в тесном эмоциональном контакте: дети, родственники, близкие друзья; 2) личная (46 см – 1,2 м) – зона общения на дружеских встречах, официальных приемах; 3) социальная (1,2–3,6 м) – дистанция общения с посторонними людьми, с новыми служащими; 4) общественная (более 3,6 м) – дистанция общения с большой группой людей, с аудиторией.

– объяснить и продемонстрировать нормы общения в связи с использованием национального и русского языков в различных окружениях.

Эти компетенции ребенок должен получить в процессе игры (активно и пассивно) и наблюдения за поведением других детей и взрослых – членов соответствующих социумов (пассивно).

Как родители и педагоги могут проводить коррекцию поведения ребенка? Мы могли бы предложить такие способы обучения поведению:

– вербально (обсуждение поступка с ребенком один-на-один и в положении «на равных»)

– на образцах и в игре (сказочные персонажи, как негативные, так и позитивные)

– помощь в наблюдении за поведением разных людей (ни в коем случае не говоря, что взрослые всегда и безусловно правы).

Важно стимулировать самого ребенка к рассказам о своем опыте, чтобы помочь ему понять и, если необходимо, скорректировать свое поведение. Наконец, взрослые могут содействовать самовосприимчивости ребенка-билингва, начиная от помощи в вербализации его опыта (я не такой как все, почему?) и заканчивая таким приемом, как сравнение самоанализов ровесников-членов каждого из социумов. Конечная цель: дать билингву представление о многообразии социумов в окружающем его мире и их особенностях (степень открытости, поведенческие и другие характеристики его членов – обязательные и факультативные) и о его принадлежности к нескольким из них (как «человека мира» или европейца).

Дети-билингвы крайне «расчётливы» в получении информации. Интерес они, как правило, проявляют только к знакомым и полезным (по их мнению) вещам окружающего их мира. Каждый из языков должен изучаться в контексте соответствующей культуры. Только так ребенок поймет, что язык создает и сохраняет национальную картину мира, прочувствует, что язык – средство познания и средство общения. Заметьте, слово «общение» имеет тот же корень, что «общество». Действительно, как в обществе, окружающем ребенка, относятся к языку (искажая или оберегая его), так будет относиться к

нему и подрастающее поколение. Если идти далее, то по отношению к языку можно судить об обществе и целой нации: малые народы Европы относятся к своим языкам намного бережнее, чем большие нации. Они избегают заимствований, не проводят неоправданные лингвистически языковые реформы.

Поэтому важно:

– включать в образовательную деятельность «конструирование окружающего мира» как игру и способ познания реальности (сложи из кубиков свой дом и опиши – что где находится и где твое место в доме; расставь вокруг другие дома, магазины, больницу и скажи, чего не хватает и зачем все это нужно...);

– помнить, что традиции и культуру нельзя просто «рассказать», их нужно показывать: своим ежедневным поведением и следованием традициям; с этой целью просматривать и обсуждать с ребенком мультфильмы и фильмы на русском языке; приглашать в дом носителей языка и культуры, прежде всего – ровесников ребенка и пожилых людей;

– обратить внимание на оформление детской комнаты (и дома в целом): национальные узоры, плакаты, изречения – должны быть тоже из двух культур (надо всегда стремиться к предельной визуальности!);

– отмечать праздники как русской, так и национальной культуры; питаться по правилам то одной, то другой культуры. Дни рождения надо справлять на двух языках или ребенок сам выбирает – на каком языке; повседневные процедуры (гимнастика, чистка зубов, купание и пр.) надо проводить попеременно на двух языках, с попевками, потешками и так далее из данной культуры);

– процесс обучения в раннем возрасте должен идти параллельно с процессом познания мира: ребенок интересуется растениями, окружающими его, и взрослые называют их и по-русски, и на другом родном языке; когда становится необходимо изучение географии родного края, старшее поколение отправляется с ребенком на ковресамолете из гостиной в страны родного языка, рассказывает об их жителях и городах, об их традициях;

– язык для билингва – предельно образный носитель культуры. Поэтому при знакомстве с новым понятием надо прежде всего закрепить в сознании ребенка образ (визуализация), поскольку при репродукции понятия также сначала родится образ, полученный в данной культурной и языковой среде, а лишь затем в памяти ребенка всплывает слово на соответствующем ситуации (окружению, собеседнику) языке. Образ из другой языковой среды следует давать в сравнении. Поставить перед ребенком, например, такую задачу: предложить ему найти определение данного понятия на втором родном языке (не перевод, а именно адекватное название) с учетом национальной специфики семантики и культурологической составляющей слова. Другими словами, в первую очередь акцент в работе делается на обучении наблюдению и сопоставлению, то есть поиску общности отдельных элементов языка, а различия должны попадать в фокус внимания позже.

– расширять лексический запас и повышать коммуникативную компетенцию билингвов лучше всего в игровой форме. Вообще игра, как известно, ведущая деятельность ребенка; дети на образцах, данных взрослыми, сами могут учиться придумывать обучающие, развивающие игры. Игры (пальчиковые игры, игры по сказкам, логопедические, с фонетической доминантой – «расслышать правильно звук») должны быть обязательно на двух языках. Причем давать надо не просто перевод, а аналогичный компонент другой культуры: если, например, это потешки, то не надо переводить потешки на другой язык, надо давать аутентичные потешки другой нации. Рекомендована также интенсивная работа со сказками – кладезями информации о культуре и традициях.

–«тренировать» детей в сопоставлении (анализе и синтезе) двух культур и их отражения в языке (не навязывая игровые моменты, а включая игру в ситуации повседневной жизни); например, в зоопарке или во время прогулки на природе спросить: как «говорит» русская собачка, а как немецкая? и т. п. Это особенно важно, поскольку переключение кодов происходит не только при общении естественного билингва с внешним миром, но и при восприятии этого мира и

его анализе внутри своего Я. Это мнение высказывал А. А. Ухтомский³⁸: «диалог» возможен в сознании отдельно взятой личности, т. н. «внутренний диалог». Его разделял М. М. Бахтин³⁹: билингв с русским и немецким языком как родными смотрит на окружающую действительность с позиции «немца», а затем с позиции «русского» (свой среди чужих и чужой среди своих). И если не отработать с ребенком механизма позитивного соположения взглядов из различных национальных картин мира на одно и то же явление как «разных, взаимодополняющих», то один из них может оказаться «чуждым» и быть отторгнут с крайне негативными для целостности личности билингва последствиями⁴⁰.

4

4.5. Креативность билингвов

Кто видит больше: человек, стоящий у подножия горы (монолингв), на ее склоне (искусственный билингв) или на вершине (билингв). Мало подняться на вершину, нужно прийти к решению о сравнении двух долин по сторонам горной гряды. И иметь инструменты для такого сравнения, уметь интерпретировать его результаты и внедрять их в жизнь.

Что мы понимаем под «креативностью»? Для носителя русской национальной картины мира и русского языка как родного синонимами этого понятия являются: творческий подход и смекалка. Также это понятие может быть прочитано как «инакомыслие», «иное

³⁸ Ухтомский А.А. Письма//Пути в незнаемое. – М., 1973

³⁹ Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1986

⁴⁰ См. также: Харин С.С. Внутренний диалог как форма проявления сущности// Харин С.С. Искусство психотренинга. Заверши свой гештальт. – Мн.: Издатель В.П.Ильин, 1998, с. 183-348. Или: «Мир для человека двойственен в соответствии с двойственностью основных слов, которые он может произносить. Основные слова суть не единичные слова, а словесные пары. Одно основное слово – это пара Я – Ты. Другое основное слово – пара Я – Оно» (Бубер М. Я и Ты. М., 1993. С. 6). Для билингва пары преобразуются: Я – Мы (например, как татарин, из национальной картины мира татар, смотря на татар) и Я – Они (как русский, смотря на татар). И распознавание себя как «более русского» или «более татарина» происходит в диалоге с другой (но не «чужой») культурой.

видение ситуации и выхода из нее», «иная точка зрения». Креативными были герои русских сказок – Иван-дурак, Левша, Василиса Премудрая и др.; креативны персонажи и современных германских историй о сыне викинга Вики («Wicki und die starken Männer», <http://www.wickie.de/>).

У взрослых креативность нередко является результатом стрессовых состояний, в которых с человека как маска спадает с годами приобретенный опыт и он оказывается перед лицом непредвиденной, новой ситуации «нагим», подобно ребенку. Т.е. жизненный опыт, в т.ч. переданный старшим поколением замутняет сознание, лишает его свежести и детской непосредственности. Дети более креативны, поскольку у них отсутствует опыт решения проблем и каждая ситуация для них – новая.

Но креативность необходимо тренировать:



Илл. 10: Лестница развития креативности

Креативность (как извне предлагаемых заданий, так и возможность пережить рост собственной креативности, активного творчества) может являться основой мотивации к продолжению образования и должна развиваться на всех уровнях взаимодействия ребенка с обществом/обществами:

ИНТЕГРАЦИЯ В ОБЩЕСТВО

**ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ и
САМООБРАЗОВАНИЕ**



**РЕГУЛЯРНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ
ДОУ/ШКОЛА/ВУЗ**

СЕМЕЙНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

Илл. 11: Оберег древних славян «Символ божественной мудрости» как основа для образовательного межкультурного треугольника развития многоязычной личности.

Согласно американскому психологу Абрахаму Маслоу (Авраам Маслов, Abraham Maslow)⁴¹, креативность — это творческая направленность, врожденно свойственная всем, но теряемая большинством под воздействием сложившейся системы воспитания, образования и социальной практики.

Иерархия человеческих потребностей по Маслоу – ступени (снизу вверх):

1. Физиологические
2. Безопасность
3. Любовь/Принадлежность к чему-либо
4. Уважение
5. Познание
6. Эстетические
7. Самоактуализация

⁴¹ Маслоу А. Мотивация и личность. — СПб.: Питер, 2008; Маслоу А. Мотивация и личность./ Пер. А. М. Татлыбаевой; терминологическая правка В. Данченка. — К.: PSYLIB, 2004.

Причем, последние три уровня (5–7) определяются в совокупности как «потребность в самоактуализации» (в личностном росте). А. Маслоу считал, что все самоактуализированные люди имеют общие характерные черты (описал 14 из них как основные), из коих наиболее важными для нас являются:

1. Более эффективное восприятие реальности
2. Сосредоточенность на проблеме (в противоположность эгоцентрированности), связанная с готовностью коллегиального демократического взаимодействия для ее решения.
3. Поведенческая и умственная автономия; независимость от культурных штампов и окружения.
4. Сохраняющаяся свежесть восприятия.
5. Креативность.
6. Соппротивление окультуриванию; вне любой определенной культуры⁴²

К числу таких самоактуализированных людей Маслоу относил Авраама Линкольна, Томаса Джефферсона, Альберта Эйнштейна, Элеонору Рузвельт, Джейн Адамс, Уильяма Джеймса, Альберта Швейцера, Олдоса Хаксли и Баруха Спинозу. Те же имена прозвучат впоследствии в работах Гилфорда, как и ряд приведенных выше характеристик.

Итак, **креативность – неотъемлемое качество личности, стремящейся к самоактуализации, росту и развитию сознания (не синонимично интеллекту, см. далее) и оптимизации взаимодействия с окружающей реальностью.**

Исконными упражнениями на развитие креативности через **наблюдение за реальностью и анализ окружающей действительности** являются **загадки**, дающие возможность тренировки и проверки конвергентности мышления, наблюдательности. Не менее древней представляется нам **игра в ассоциации**: например, на воссоздание понятия, которое свяжет воедино данные три слова. Для снега, рыбы и молока ассоциацией сегодня станет холодильник в связи с изменением темпорального фактора (ассоциации существуют неразрывно от пространственно-временного континуума).

⁴² Ср. пост-интеркультурная коммуникация.

XX век привел к переосмыслению привычных нам загадок⁴³ – как на первый взгляд неразрешимых **ситуативных головоломок** (описания проблемы предполагают реальный пространственно-временной континуум и определенное количество участников или этапов процесса; при этом один из данных факторов неизвестен и должен быть выведен из видения целостной картины события, встающего перед мысленным взором отвечающего на загадку)⁴⁴:

Наибольший интерес в этой связи представляют задачи психолога Карла Дункера⁴⁵ (Karl Dunker, так же - Данкер; род. в Германии,

³ Интересно, что в ряде культур традиция загадывания загадок отсутствует, тогда как в античной и русской культуре она развита необычайно сильно и определяет мировосприятие носителей, передавая опыт предшествующих поколений и обозначая дорогу к решению проблем (см. загадки в мифологии и русских народных сказках).

⁴⁴ 1. Smith Family: In the Smith family, there are 7 sisters and each sister has 1 brother. If you count Mr. Smith, how many males are there in the Smith family? Solution: Two (the father and the brother)

2. Water lilies: Water lilies double in area every 24 hours. At the beginning of summer there is one water lily on the lake. It takes 60 days for the lake to become completely covered with water lilies. On which day is the lake half covered? Solution: Day 59 then it doubles on the 60th

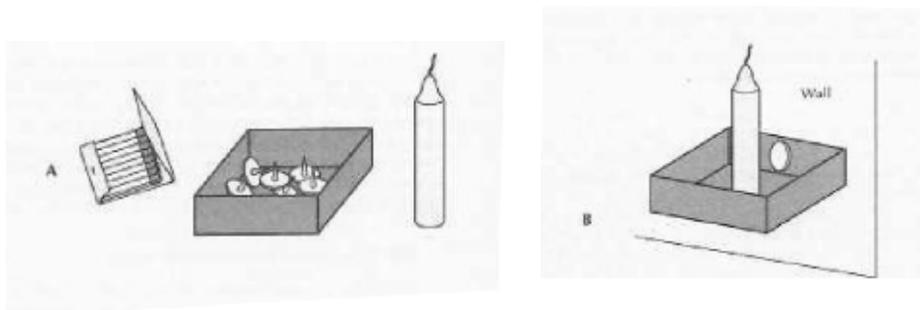
3. Socks: If you have black socks and brown socks in your drawer, mixed in a ratio of 4 to 5, how many socks will you have to take out to make sure that you have a pair the same color? Solution: Three – if the first is brown and the second black then the third one will match either the brown or black.

⁴⁵ Duncker K. Zur Psychologie des produktiven Denkens. Berlin: Springer, 1935; Дункер К. Психология мышления. М., 1965. Карл Дункер считал, что «мышление — это процесс, который посредством инсайта (понимания) проблемной ситуации приводит к адекватным ответным действиям» (Психология мышления. М., 1965. С. 78–79.). Причем, действия не следуют непосредственно из предыдущего опыта. А точка зрения на проблемную ситуацию способна изменяться – от детализированного, аналитического рассмотрения к общему, синтезированному взгляду. «Очень вероятно, что глубочайшие различия между людьми в том, что называют „способностью к мышлению“, „умственной одаренностью“, имеют свою основу в большей или меньшей легкости таких переструктурированных» (Психология мышления. М., 1965. С. 131.). Задачи Дункера:

Задача 1. Дункер зачитывал испытуемым отрывок из «Гекльберри Финна» Марка Твена, в котором рассказывается, как Гекльберри Финн однажды переоделся в платье девочки; женщина, в доме которой он оказался, подозревает, что перед ней мальчик. Дункер предлагал испытуемым поставить себя на место этой женщины и придумать, как проверить свои подозрения.

«**Функциональное значение решения** заключается в следующем: поставить его [Гека] в типичные условия, при которых оба пола ведут себя по-разному; поставить его в необычные условия, когда предварительная подготовка окажется бесполезной или когда ситуация вызовет в нём мальчишеские привычки».

мигрировал в США в период нацизма, где и скончался). Именно он открыл феномен функциональной закреплённости, заключающийся в том, что используемый определенным образом предмет трудно потом использовать иначе. Классическим **тестом на креативность** считается его тест, использовавшийся для доказательства теории о большей креативности мигрантов по сравнению с коренным населением. Идея теста со свечой, упаковкой канцелярских кнопок и коробком спичек заключается в нецелевом, но целесообразном использовании данных бытовых предметов. Задача тестируемого - прикрепить горящую свечу к стене так, чтобы она не капала воском на стол под ней. Тест направлен на проверку когнитивной базы человека и преодоление феномена функциональной закреплённости.



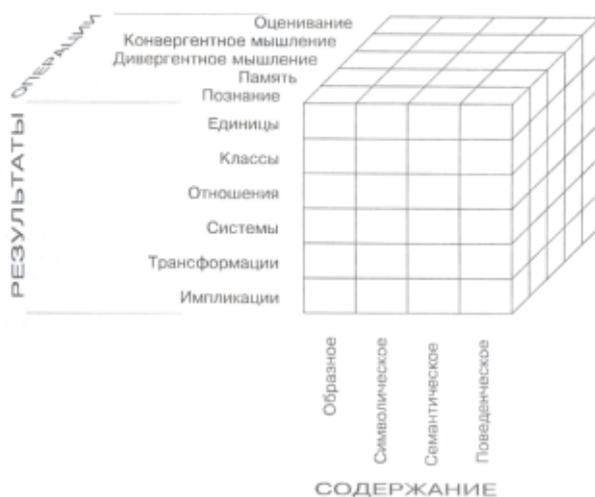
Илл. 11: Проблема со свечой Дункера

Задача 2: «Представьте себе большой город, в одном из концов которого находится большая площадь. Однажды на площади произошло странное и очень занятное событие. Оно привлекло к себе тысячи людей и так как главная улица была самой широкой и удобной в городе и вела прямо на площадь, полицейским органам нужно было найти способ предотвращения блокады движения по главной улице, которая была загружена толпами людей. Какой способ предложили бы вы?».

Функциональные значения решений, предложенные Дункеру испытуемыми в ходе экспериментов:

- 1) устранить контакт между площадью и главной улицей;
- 2) поставить на улицах полицейских, которые будут контролировать поток людей, таким образом люди не смогут передвигаться всей толпой;
- 3) Остановить движение на главной улице, пустить людей по небольшим "окольным" улочкам. Таким образом люди смогут посмотреть событие и не создать блокаду главной улицы.

Свое развитие этот тест нашел в работе американского психолога Джоя Пола Гилфорда (Joy Paul Guilford)⁴⁶, автора модели структуры интеллекта, предложившего задания на изобретение за две минуты максимума вариантов непривычного использования бытовых предметов. Например, ручкой двери можно разбивать орехи, использовать ее как крючок для сумок, вместо носа снеговика. Для нас представляет интерес то, что **Гилфорд изучал интеллект в части памяти, мышления, внимания (концентрации внимания), творчества и темперамента**; а также то, что его работы стали основой для написания программ обучения одеренных детей в США. Им были отмечены и проанализированы связи между неумением классифицировать, неспособностью определять отношения между объектами и явлениями, а также **запоминать и сопоставлять видимое и сохраненное в памяти** и т. д. – и **низкой успеваемостью школьников**.



Илл.13: Структура интеллекта по Дж. Гилфорду
(источник: http://www.trainingcity.ru/interest/articles/model_strukturyi_intellekta_dzh._gilforda.html)

⁴⁶ Guilford, J. P. (1967). The nature of human intelligence. New York: McGraw-Hill; Guilford, J. P. (1977). Way beyond the IQ. Buffalo: Creative Education Foundation; Guilford, J. P. (1983). Transformation abilities or functions. Journal of Creative Behavior, 17, 75–83

Дж. Гилфорд выделил четыре типа содержания:

(1) образное (визуальное и аудиальное), 2) семантическое, 3) символическое и 4) поведенческое) и пять типов интеллектуальных операций (1) познание, 2) память, 3) конвергентное продуцирование, 4) дивергентное продуцирование, 5) оценивание);

– причем, каждая их них присуща отдельно взятой личности в большей или меньшей степени и неразрывна от поведенческого содержания. В этом ответ на то, почему «любимчики» педагога, старательные и усидчивые ученики, поведение которых отвечает ожиданию старших, часто не справляются с конкурсными заданиями на олимпиадах; а непоседы-двоечники, своевольные и нередко противоречащие нормам и правилам «принятого хорошего тона» становятся лауреатами Нобелевской премии и авторами значимых открытий.

В 1960-е годы креативность получает новое прочтение – **как дополнение и переосмысление реальности**, например, в работах американского же психолога Эллиса Пола Торренса (Ellis Paul Torrance)⁴⁷, опиравшегося на идеи Дж. Гилфорда и создавшего Тест оценки творческого мышления (ТОТМТ). Тест был направлен на определение уровня развитости дивергентного мышления и иных компетенций в области решения проблемных задач и оценивался (с 1984 г.) по критериям: беглости (количество вариантов ответов на проблему, являющихся ее решениями), оригинальности (статистическая частотность ответов) и тщательности (детализация ответов).

Он же поставил вопрос о связи интеллекта и креативности и ответил на него т. н. «Гипотезой порогового значения» (**на низком уровне интеллект и креативность непосредственно взаимосвязаны, тогда как на высоком уровне они независимы друг от друга**). Наиболее важным в связи с нашей деятельностью нам представляется его вклад в разработку «Миннесотских Тестов оценки Творческого Мышления (Minnesota Tests of Creative Thinking (МТСТ):

⁴⁷ Torrance, E.P. Torrance Tests of Creative Thinking. — Scholastic Testing Service, Inc., 1974.

- 1) Вербальные задачи с вербальными раздражителями:
 - Задача последствий
 - Задача «просто предположим»
 - Задача ситуаций
 - Задача общих проблем
 - Задача усовершенствования
 - «Проблема Мамы — Хаббард»
 - Задача вымышленных историй
 - Проблемы прыгающей коровы
- 2) Вербальные задачи с невербальными раздражителями
 - Задача «Спроси и догадайся»
 - Задача улучшения существующего продукта
 - Задача необычного применения
- 3) Невербальные задачи
 - Задача неполных фигур (по Кейт Франк (Kate Franck))
 - Задача сконструировать изображение или форму
 - Задача «Круги и квадраты»
 - Задача творческого проекта

Интересно отметить, что в 1984 году Университет Джорджии учредил центр развития творчества и таланта имени Торренса (<http://www.coe.uga.edu/torrance/>), где регулярно обучаются стипендиаты из разных стран мира.

Наконец, в 2009 году креативный директор агентства «Carmichael Lynch» Дэвис Брок приступает к необычному **проекту по развитию собственной креативности** – ежедневно круглый год он создает по одному оригинальному объекту – фотоработу, рукоделие из подручных материалов, компьютерную графику и т.п. Итоги этой деятельности легли в основу его творческой мастерской (<http://www.adme.ru/vdohnovenie-919705/kreativ-na-kazhdyj-den-320605/>) и доказали, что активность мозга человека зависит от регулярных тренинговых упражнений, направленных на наблюдение за действительностью, анализа его результатов, синтеза выводов с творческой активностью и досозданием/пересоздание реальности (креативность связана с тем, что немцы определяют всеохватным глаголом «kreieren» = schöpfen, umformen, gestalten, entstehen lassen, erzeugen...Источник: <http://synonyme.woxikon.de/synonyme/kreieren.php>).

Т. о. мы вернулись к предложенной нами в начале статьи «**Лестнице развития креативности**» и можем определить – какие упражнения необходимы для тренировки многоязычных детей с учетом их возрастных особенностей, роли визуальной составляющей в мировосприятии билингвов, интеркультурной составляющей и описанных выше аспектов развития и проявления креативности:

- задания для индивидуальной работы (независимость в принятии решений)

- задания на наблюдение и описание реальности (сопоставление, обобщение, поиск различий)

- задания на переключение кодов всех типов

- задания на дополнение и пересоздание реальности

- традиционные загадки

- задания-конструкторы (пазлы и т. п. на реконструкцию целостной реальности)

- ситуативные проблемные задания и задания вымышленных историй (что будет, если...; предположим, что...; прыгающая корова и др.)

- задания на запоминание (не только заучивание наизусть в долговременной памяти, но и фиксацию в краткосрочной памяти и соположение запомненного и)

- задания на формулирование вопросов к данному ответу (постановку проблемы)

- задания, требующие взаимодействия (демократичного, сетевого, на равных) между детьми и/или детей и членов разнокультурных взрослых сообществ (предполагается коммуникация с целью получения/ пополнения существующей информации с родителями, воспитателями и др.)

- задания на формирование логического мышления

- задание на цветовосприятие, визуальное сопоставление форм и размеров с учетом относительности оных;

- многоуровневые задания на расширение активного и пассивного словарного запаса на родном (родных) языках ребенка

- задания на пространственные представления

- задания на внимание и концентрацию

- задания на отработку мелкой моторики

- задания на письмо и счет (равно как просто счет) и др.

Причем, для достижения мотивационного эффекта, чувства успешности у ребенка необходимо, чтобы задания, требующие повышенной концентрации, сменялись простыми заданиями, а также сменялся тип деятельности; чтобы все задания были в игровой форме (мотивация к выполнению в самой постановке задания и ожидании награды за выполнение – в форме результата собственной деятельности); носили экспериментальный характер.

Наши предложения подобных упражнений и тестов мы сформировали как «Отрывной календарь-портфолио дошкольника» (готовятся также «Календарь-портфолио ученика начальной/средней школы»). Отрывной «Календарь-портфолио дошкольника» сделан по принципу тетради-блока, позволяющей отделять проработанные листы и скреплять их в папке-портфолио (по порядку выполнения или тематическому принципу, на усмотрение педагога). Тем самым:

- ребенок наблюдает свой прогресс (визуально и тактильно – папка-портфолио растет, календарь - уменьшается)

- происходит объективизация времени и знаний, неразрывно друг от друга

- возможно повторное обращение как самого ребенка, так и взрослых к уже выполненной работе (например, при выполнении заданий того же типа, с целью систематизации компетенций).

«Календарь-портфолио дошкольника»⁴⁸ рассчитан на самостоятельную работу, включая самопроверку и самооценку детей в возрасте 5–6 лет и может использоваться как для целенаправленной образовательной деятельности в дошкольном учреждении и дома, так и для занятий с ребенком в дороге. Помощь и поддержка со стороны взрослых приветствуется, но основной принцип «Календаря дошкольника»: **«Помоги мне сделать самому!»** (т. е. с одной стороны, необходимо, чтобы запрос помощи поступил от самого ребенка; а с другой, чтобы выполнение задания было самостоятельным, авторство решения принадлежало ребенку при возможной направляющей роли взрослого).

⁴⁸ Образцы страниц данного календаря доступны в разделе «Дети мира» портала <http://bilingual-online.net> (для развития немецко-русского билингвизма).