

ЗАРОЖДЕНИЕ И СТАНОВЛЕНИЕ МНОГОЯЗЫЧНОГО И ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ТРАДИЦИОННОГО ОДНОЯЗЫЧНОГО МЫШЛЕНИЯ

Рассматривается процесс возникновения, развития и становления многоязычного образования и факторы, влияющие на эффективность языкового обучения. Представлен анализ причин, повлиявших на неудачу попыток введения двуязычного обучения в США. Показываются преимущества раннего языкового обучения и «Предметно-языкового интегрированного обучения», которые получают всё большее распространение в Европе.

Ключевые слова: двуязычное и многоязычное образование; мышление; США; Европа.

Целенаправленные исследования в области многоязычного образования начались относительно недавно, если не считать поиски эффективных методов преподавания иностранных языков как части учебной программы. В традиционном мышлении одноязычие является нормой, и, как правило, все учебные материалы, особенно литература, связанная с изучением иностранных языков, рассчитаны на одноязычных людей. В основном, усилия исследователей до сих пор были привлечены к проблемам двуязычного образования как наиболее часто встречающейся форме многоязычного обучения. Процессы, связанные с освоением третьего языка и, тем более, ещё большего количества языков наименее изучены, и стали объектом исследования лишь только в последнее время в связи с планами Европейской Комиссии узаконить трехязычное образование.

Двуязычное образование в промышленно развитых странах мира имеет довольно длительную историю и не является лишь только результатом роста языкового и культурного самосознания и необходимости межязыковой и межкультурной коммуникации во второй половине XX в. Если в европейских странах с начала введения обязательного образования языковая политика, за исключением нескольких многонациональных государств, была направлена на поддержание одноязычия, в США, в течение XIX и начала XX в., благодаря усилиям некоторых педагогов, политиков и лидеров отдельных этнических групп, был открыт ряд двуязычных школ для детей европейских иммигрантов. В XIX в. выходцы из Германии составляли наиболее большую группу из этнических меньшинств. Немецкие общины были также наиболее активными в организации для своих детей двуязычных школ. На западе США, особенно в штате Техас, получило распространение двуязычное образование для испаноговорящих детей, после того как ряд мексиканских территорий отошёл к США.

Целью двуязычного образования для детей иммигрантов в США и бывших мексиканцев в западных штатах являлось подготовить учащихся к постепенному переходу к получению образования на английском языке. Многие родители не хотели порывать с культурным и языковым наследием своей страны и рассматривали двуязычное образование как средство сохранения этнического самосознания. Двуязычное образование получило законодательную поддержку во многих штатах, в том числе в Мэриленде, Айове, Индиане, Кентукки, Огайо, Миннесоте и т.д. [1]. Наиболее распространённой формой двуязычного образования было обучение детей на родном языке на начальном этапе, с последующим переходом в старших классах на английский язык, за исключением предметов, связанных с

художественным воспитанием. Двуязычные школы не являлись обязательными и открывались по инициативе родителей в случае, если в данном районе мог быть обеспечен определённый минимальный набор учащихся.

После Первой мировой войны в результате роста антигерманских и антииммигрантских настроений в американском обществе двуязычное обучение было вытеснено из системы народного образования. В течение длительного периода одноязычное образование настолько укрепило свои позиции, что когда возник вопрос о праве детей иммигрантов на использование в обучении своего родного языка, общественное сознание уже утратило память об опыте прошлого.

Возрождение двуязычного образования в США в 70-х гг. XX в. произошло как результат политического движения за гражданские права скорее, чем как следствие деятельности исследователей в области образования. Под давлением лидеров испаноговорящих иммигрантов Конгресс США издал в 1960-х и 1970-х гг. ряд законодательных актов, которые привели к учреждению федеральной политики двуязычного образования для языковых меньшинств. Наиболее решающее значение во введении программ двуязычного обучения имели Закон о двуязычном образовании от 1968 г., Постановление Верховного суда в деле против Николса от 1974 г. и Закон о равных возможностях в образовании от 1974 г., которые привели к широкому использованию двуязычного обучения на практике и к интенсивной исследовательской работе в этой области образования [2]. Учреждённое в 1974 г. «Управление по Гражданским Правам» (The Office of Civil Rights) создало специальную рабочую группу по выработке плановой политики для осуществления языковых прав этнических меньшинств. Рабочая группа пришла к выводу, что наилучшим подходом для обеспечения равных возможностей в образовании является переходное двуязыковое образование (transitional bilingual education, ТВЕ).

Переходное языковое образование предусматривает обучение на родном языке в течение трёх-четырёх лет и одновременно изучение языка большинства с целью постепенного перехода на обучение на нём основных предметов школьной программы. Для теоретического обоснования двуязычного образования, построенного на поэтапном обучении сначала на родном языке (L1), а затем на втором языке (L2), были привлечены теоретики «поддерживающего образования на родном языке». Исследователь проблем двуязычного образования Джим Камминс из университета Торонто выдвинул гипотезу «развитийной взаимозависимости», согласно которой обучение чтению на родном языке облегчает чтение на втором языке. «Гипотеза порога» Камминса

построена на предположении о том, что успех в освоении второго языка зависит от уровня освоения родного языка [3]. Гипотезы Камминса были использованы для утверждений о необходимости достижения высокого уровня грамотности в родном языке путём предметного обучения, для того чтобы подготовить учащихся к изучению английского языка наилучшим образом. Был также сделан вывод о том, что обучение на родном языке позволит учащимся избежать отставания в познавательном развитии.

Переходное двуязычное образование имело декларируемые цели обеспечить право учащихся с ограниченными навыками владения английским языком на обучение на родном языке для устранения их отставания в академической успеваемости, а также помочь им освоить английский язык в достаточной степени, для того чтобы влиться в основной поток народного образования. Ни одна из заявленных целей в последующие 30 лет после принятия в 1968 г. Раздела VII Закона о начальном и среднем образовании не была достигнута. Самый главный показатель качества обучения – отсев учащихся в старших классах средней школы, сократился в период после принятия Закона о двуязычном образовании для всех других категорий учащихся, кроме детей выходцев из Латинской Америки. Так, в 1975 г. отсев в старших классах средних школ составлял 11,4% для белых учащихся, 22,9% – для чёрных и 29,2% – для детей из испаноговорящих семей. В 1994 г. было отмечено значительное сокращение отсева для белых и чёрных учащихся (до 7,7% для белых учащихся и до 12,6% для чёрных). Что касается детей – выходцев из Латинской Америки, отсев составил 30% [4]. Ещё хуже обстояло дело с освоением английского языка. Для многих испаноговорящих детей достижение грамотности в английском языке оказалось слишком трудной задачей. Большинство из них задерживались в классах испанского языка на 6–7 лет, а 10% учащихся продолжали образование на испанском языке в течение последующих двух лет. Критики переходного двуязычного образования отмечали, что оно приводит не только к разделению американцев, но и ограничивает возможности испаноговорящих в образовании и улучшении их профессионального статуса из-за недостаточного уровня владения английским языком и низкого процента учащихся, оканчивающих среднюю школу [5].

Недовольство результатами эксперимента с переходным двуязычным образованием, особенно со стороны испаноговорящих родителей, привело к переосмыслению целей и задач образования для детей иммигрантов. В 2002 г. действие Закона о двуязычном образовании не было продолжено в пересмотренном варианте Закона об элементарном и среднем образовании. Раздел VII Закона получил новое наименование: Закон об усвоении английского языка. Изменения в законодательстве об образовании были результатом длительной борьбы между сторонниками и противниками двуязычного образования. Основные положения нового закона были разработаны в правительственной программе президента Джорджа Буша («No Child Left Behind»). Новый закон предусматривает значительное увеличение финансирования программ обучения детей с ограниченным уровнем английского языка, но вводит

требования отчётности, по которым финансирование школ будет напрямую зависеть от успеха в обучении детей английскому языку. Наиболее важным показателем в работе школ является теперь процент обучающихся английскому языку, перешедших в категорию владеющих английским языком по результатам ежегодных оценочных испытаний. Новый закон также подчёркивает необходимость финансирования только «научно обоснованных» программ обучения детей с ограниченным владением английского языка. То, что составители правительственной программы использовали в тексте этого документа выражение «научно обоснованный» более ста раз, подчёркивает, что научные исследования в области образования не должны использоваться с политическими целями для оправдания образовательных программ, не выдерживающих испытания на практике.

Причины неудавшегося эксперимента с введением двуязычного образования в США объясняются прежде всего самим подходом к возникновению сбалансированного двуязычия. Авторы переходного двуязычного образования настаивали на необходимости первоначального овладения учащимися родным языком. С этой целью использовались работы исследователей, доказывавших, что ранний возраст противопоказан в изучении иностранных языков и что более важным является подбор правильной методики и обеспечение других факторов, как, например, мотивации и т.д. Профессор Бэрри МакЛафлин из Калифорнийского университета, ссылаясь на данные исследования, сделал даже вывод, что способности детей в раннем возрасте к изучению второго языка являются мифом [6].

Искусственное затягивание периода обучения учащихся на родном языке в американском эксперименте с двуязычным образованием приводило к тому, что учащиеся лишались преимуществ обучения иностранным языкам в раннем возрасте. Переходное двуязычное образование совершенно не учитывало биологического фактора в становлении языка. Впервые гипотеза о преимуществе раннего освоения иностранных языков в естественной, или искусственно созданной, многоязычной среде, подобной среде родного языка, была высказана Уайлдером Пенфильдом на основе его изучения патологии головного мозга [7].

Освоение языка в процессе развития предопределено биологически, о чём свидетельствует универсальность стадий усвоения языка в естественных условиях [8, 9]. При усвоении родного языка дети проходят через определённые предсказуемые стадии. В случае отсутствия патологических отклонений все дети овладевают родным языком в довольно раннем возрасте. Исключения составляют случаи полной изоляции детей от человеческого общества. Однако при задержке контакта с другим языком, что часто сопровождается ограниченностью языковой нагрузки и формальностью образовательного процесса, развитие другого языка не является генетически обусловленной и предсказуемой. Лишь незначительное количество людей овладевают другими языками в условиях более позднего вхождения в новую языковую среду. Чем больше задержка в обучении второму языку, тем больше усилий необходимо приложить, чтобы достичь стадии владения язы-

ком как родным. Исследования влияния возраста начала обучения второму языку на качество обучения без учёта возрастных особенностей детей младшего возраста не отражают преимуществ раннего обучения, а лишь только демонстрируют большую готовность учащихся более старшего возраста к формальному обучению в условиях классной комнаты.

Изучение опыта многоязычных семей показывает, что при создании благоприятной поддерживающей среды для второго языка развитие второго языка происходит через те же предсказуемые стадии, что и при усвоении первого языка. Погружение ребёнка с младенческого возраста в многоязычное окружение приводит к образованию в головном мозге дополнительных проводящих путей и связей, необходимых для нормального функционирования в языковых системах. Наиболее чувствительной к задержке в языковом развитии человеческого организма является система восприятия и произношения звуков. Так, уже к концу первого года жизни младенцы различают фонемы своего языка и не реагируют на фонемы неизвестных им языков [9]. Фонетический аспект при изучении второго языка, как свидетельствуют многочисленные исследования, определяется в основном возрастом начала языкового обучения. Чем раньше учащиеся приступают к освоению второго языка, тем более легко достигается акцент, соответствующий естественному акценту носителей данного языка [10].

О естественности раннего многоязычия свидетельствуют также сравнительные данные активности головного мозга у ранних и поздних многоязычных людей, полученные с помощью функциональной магнитно-резонансной визуализации (ФМРВ), новейшего метода нейровизуализации, позволяющего исследовать особенности речевой деятельности, регистрируя электромагнитные сигналы мозга. Метод ФМРВ основан на том, что участки мозга, находящиеся в состоянии активности, выделяются при сканировании, т.к. получают больший кровоток, что отражается в изменении их электромагнитного сигнала. Использование ФМРВ при изучении многоязычия революционизировало исследовательскую деятельность в этой области, т.к. сделало возможным непосредственное наблюдение над функционированием речевых центров многоязычных людей. Одними из первых этот метод использовали лингвисты Базельского университета (Швейцария), которые установили, что сканирование мозга с помощью приборов функциональной магнитно-резонансной визуализации (fMRI scanning) даёт разные результаты при раннем и позднем многоязычии. Раннее многоязычие активизирует идентичные области головного мозга, т.е. все языки воспринимаются как родные. В случае позднего многоязычия другие языки активизируют другие области мозга [11].

Благоприятная поддерживающая языковая среда, без которой невозможно развитие сбалансированного многоязычия, включает в себя возможность участия во всевозможных видах деятельности в непринуждённой неформальной обстановке, что ведёт к богатому языковому опыту. Даже в случае родного языка у одноязычных людей можно судить о богатстве их языкового опыта по степени владения различными регистрами

(стилями) речи. Если же весь языковой опыт во втором языке заключается в нескольких занятиях в формальной обстановке классной комнаты и ограничивается временем, потраченным на выполнение домашнего задания, задача достижения сбалансированного многоязычия окажется недостижимой. Родители в семьях, в которых поддерживается активное двуязычие и многоязычие, создают благоприятную среду для развития других языков осознанно, используя языки в повседневном общении, предоставляя детям возможность читать, слушать записи и смотреть разнообразные программы на изучаемых языках. Языковой опыт расширяется также за счёт специальных занятий по языкам, помещением детей в специальные языковые сады и школы, организацией путешествий в страны, где говорят на изучаемом языке, и т.д. [12].

Неудачи с попытками использовать возможности раннего развития многоязычия в формальном контексте школьного класса привели также к возросшему интересу к различным формам неформального обучения, особенно к обучению в домашней обстановке. Домашнее образование (home education) узаконено во многих странах, в частности в Северной Америке, Австралии и большей части Европы. В США образование не дома получают около миллиона школьников. Причины, заставляющие родителей отдавать предпочтение образованию своих детей в домашних условиях, могут быть разными, как, например, религиозные, моральные, философские и педагогические убеждения или просто индивидуальные особенности некоторых детей, которые не могут приспособиться к формальному, регламентированному школьному режиму. Дети, получающие образование на дому, превосходят своих ровесников в своих академических успехах, что говорит о больших возможностях обеспечения благоприятной среды обучения в условиях неформального образования [13]. Изучение поведения детей раннего возраста в неформальных условиях домашней обстановки и в условиях детского сада, которые по школьным стандартам являются достаточно неформальными, показывают, что дети, открытые к общению с родителями и задающие непрерывные вопросы относительно всего, что происходит вокруг них, чувствуют себя стеснённо в обстановке детского сада, и их беседы со взрослыми сводятся скорее к ответам на вопросы, чем к инициации своих вопросов или участию в минимальном вербальном обмене.

При неформальном обучении детей строгое, структурированное следование учебному плану исключается. Детская логика и логика учебного плана не совпадают. В условиях формального школьного обучения детей более старшего возраста отклонение от учебного плана не допускается, даже если учащиеся не понимают изучаемый материал. Неформальное обучение следует нелинейной логике, что особенно отражено в языковом развитии ребёнка.

В настоящее время повсеместный переход мира на раннее обучение детей по всем предметам школьной программы требует особого внимания к изменению подходов в учебном процессе. Особенно это касается обучения иностранным языкам. Примером взвешенного подхода к изучению иностранных языков с раннего возраста является позиция Министерства образования

Франции. Во Франции возраст начала занятий вторым языком снижен до 5 лет, при этом основной упор делается на обеспечение в раннем возрасте доступа к другим культурам, а не на непосредственные практические результаты в усвоении грамматических структур [14].

В европейских странах, в послевоенные годы, интеграционные процессы вызвали всеобщий интерес к проблемам повышения эффективности преподавания иностранных языков в системе всеобщего образования. Исследования в области языкового обучения, направляемые вначале Советом Европы, а затем, по мере экономического и политического объединения ряда европейских стран, Советом Европы совместно с Европейским Союзом, сопровождались важными политическими изменениями. Провозглашение руководящими органами Европейского Союза многоязычия и поликультурности в качестве ведущих принципов и присоединение многоязычных и межкультурных компетенций к числу основных, не только значительно повысили роль языковой компоненты в образовании, особенно на уровне средней школы, но и поставили перед лингвистами и исследователями в области методики ряд задач по осуществлению общей цели – воспитания многоязычной личности нового типа.

Поиски путей реализации достижения индивидуального многоязычия в европейском обществе привели экспертов в области языкового образования к использованию опыта Европейских школ (European Schools), готовящих кадры для общеевропейских учреждений. Основной особенностью языкового обучения в европейских школах является организация ведения занятий на иностранном языке по неязыковым дисциплинам для обеспечения многоязычного обучения. В условиях массового двуязычного и многоязычного образования данный методологический подход получил название «Предметно-языковое интегрированное обучение» (Content and Language Integrated Learning, CLIL). Данный термин был введён исследователем в области многоязычного образования Дэвидом Маршем в 1994 г. в процессе работы по координации исследований о состоянии языкового образования в Европе [15].

При предметно-языковом интегрированном обучении язык используется как средство изучения содержания, а содержание, в свою очередь, используется как ресурс для изучения языка. Учащиеся могут использовать изучаемый язык на практике в самом процессе обучения, что является мощным фактором мотивации в освоении иностранных языков. План действий Европейской комиссии 2004–2006 гг. рекомендовал использование данного инновационного подхода в рамках всеобщего образования, подчёркивая при этом, что интегрированное языковое обучение обеспечивает контакт с языком без увеличения числа часов в учебном плане [16].

Положительный эффект введения интегрированного обучения в европейских системах образования был подтверждён многочисленными исследованиями. Согласно данным исследовательской организации Эвридика (Eurydice), учреждённой Европейской комиссией ещё в 1986 г. для изучения европейских систем образования и политики в сфере образования, интегрированное обучение стало частью всеобщей образовательной системы в большинстве стран Евросоюза и при его

применении эффективность языкового обучения значительно увеличивается [17].

Несмотря на определенные различия в подходах Совета Европы и Европейского Союза к целям и задачам многоязычного образования, о чём свидетельствует даже разница в использовании терминологии, деятельность обеих организаций взаимно дополняет друг друга и основывается на поддержке языкового разнообразия и признании языковых и культурных прав всех европейцев. Наиболее важным инструментом в координации европейских национальных систем образования для осуществления концепции многоязычного и поликультурного образования является руководство Совета Европы «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка», которое используется при разработке образовательных программ с языковой компонентой и составления общеевропейских документов, включающих данные о владении иностранными языками (как, например, европейского портфеля и языкового паспорта) [18].

Таким образом, при организации успешных многоязычных программ необходимо учитывать следующие факторы. Для достижения сбалансированного двуязычия необходимо обеспечить одновременное образование на нескольких языках с раннего возраста. При двуязычном образовании часть предметов школьной программы должна вестись на обоих языках. Если второй язык является для учащихся новым или малознакомым, необходима предварительная организация интенсивных занятий в неформальной обстановке, максимально приближенной к домашним условиям. Двуязычная школа должна создать благоприятную поддерживающую среду для обоих языков путём организации всей школьной деятельности таким образом, чтобы второй язык использовался ежедневно не только в классе, но и внеклассной деятельности, как, например, в библиотеке, столовой, комнате игр. Важное значение имеет профессионализм преподавателей, их преданность поставленной цели достижения сбалансированного многоязычия. Интерес к использованию второго языка должен непрерывно поддерживаться и поощряться путём организации всевозможных культурных и спортивных мероприятий, вовлечения детей в активное использование языков в разных контекстах. Двуязычные школы должны быть также специально оборудованы и оснащены, включая спутниковое и кабельное телевидение, лингволаборатории, залы для просмотра кинофильмов. Компьютерные классы должны иметь достаточный выбор программного обеспечения на изучаемых языках. Задачей двуязычных школ является обеспечение богатого языкового опыта в изучаемых языках. Необходимо также установить контроль за результатами языкового развития детей, для того чтобы можно было обеспечить обратную связь с целью регулярного внесения необходимых коррективов.

Воспитание многоязычной и поликультурной личности не должно ограничиваться условиями классной комнаты и не может быть осуществлено исключительно усилиями системы национального образования. Важным фактором в достижении массового индивидуального многоязычия, как показывает опыт Европейского Союза, является целенаправленная языковая по-

литика на государственном уровне, ориентированная на отказ от одноязычного и поликультурного мышления и на поддержку и сохранение языкового и культурного разнообразия общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Kloss H.* The American Bilingual Tradition. Rowley, Mass.: Newbury House, 1977.
2. Title VI of the Civil Rights Act of 1964; The Bilingual Education Act of 1968 (Title VII of the Elementary and Secondary Education Act); The Equal Educational Opportunities Act of 1974.
3. *Cummins J.* The role of primary language development in promoting educational success for language minority students // Schooling and language minority students: A theoretical framework. Los Angeles, 1981.
4. *Mini-Digest of Educational Statistics.* Washington, D.C.: National Center for Educational Statistics, 1995.
5. *Peter Duignan.* Bilingual Education: A critique. Hoover Institution, 1996.
6. *McLaughlin B.* Myths and Misconceptions About Second Language Learning: What Every Teacher Needs To Unlearn. National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning, 1992.
7. *Penfield W., Roberts L.* Speech and Brain-mechanisms. Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1959.
8. *Lenneberg E.H.* The Biological Foundations of Language. N.Y.: Wiley, 1967.
9. *Sternberg R.J.* Cognitive psychology. N.Y.: Hartcourt, Brace, 1999.
10. *Oyama S.* A sensitive period for the acquisition of nonnative phonological system // Journal of Psycholinguistic Research. 1976. № 5. P. 261–184.
11. *Multilingualism in the brain.* Basel University essay. Basel: Basel University, 2002.
12. *Kai-Hwa Wang F.* On Raising Bilingual and Multilingual Children. Asian-American Village, IMDIVERSITY.COM, 2000.
13. *Dowty T.* Free Range Education: How Home Education Works. Stroud, U.K.: Hawthorn Press, 2000.
14. *Pugliese Ch.* Languages go to top of the class, TEFL news, March 22, 2001, EducationGuardian.co.uk.
15. *Marsh D.* CLTL / EMILE – the European Dimension: Actions, Trends and Foresights Potential. Brussels: The European Union, 2002.
16. *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004–2006.* COM (2003) 449 final. Brussels, 24.07.2003.
17. *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe.* Brussels: Eurydice, 2006.
18. *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка* // Департамент по языковой политике, Совет Европы. Страсбург: Совет Европы, 2004.

Статья представлена научной редакцией «Культурология» 16 июня 2010 г.