
БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ ВЕРСИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Т.П. Млечко

Кафедра славянской филологии
Славянский университет
ул. Флорилор, 28/1, Кишинев, Республика Молдова, 2068

В статье рассматривается проблема формирования языковой личности в условиях билингвального образования, а также перспективы репродуцирования русской языковой личности через разработку европейской системы подготовки кадров для зарубежных учебно-воспитательных заведений, где в качестве одного из языков обучения фигурирует русский язык.

Ключевые слова: билингвальное образование, языковая личность, русское зарубежье, новая диаспора, подготовка кадров.

Интерес к билингвальному образованию, в процессе которого происходит освоение еще одного языка, используемого наряду с родным в качестве языка обучения, заметно возрос в постсоветский период [1—3]. Этому предшествовал соответствующий опыт и его обобщение зарубежными специалистами начиная с 1960-х гг. Результаты геополитических и социокультурных изменений подтолкнули специалистов из стран ближнего зарубежья и российских исследователей к осмыслению этого феномена с позиций реальных потребностей. В числе таковых явно обозначился поиск новых форм преподавания востребованных иностранных языков и выбор новых путей эффективного продвижения языков, которые получили статус государственных. Также билингвальные учебные заведения стали рассматриваться как эффективная система сохранения русского языка как родного в условиях обширной эмиграции и, что важно в отношении новой диаспоры, как альтернатива тенденциям ликвидировать школы с русским языком преподавания.

Несмотря на актуализацию интереса к феномену билингвального образования, методика обучения русскому языку в условиях билингвальных учебных заведений широко и предметно пока не обсуждалась, как и вопрос формирования в них русской языковой личности. Это пока зарождающееся в практике педагогической деятельности направление методики. Наша цель — рассмотреть билингвальное образование с точки зрения перспектив, позволяющих сохранить исконную идентичность русской языковой личности в условиях русско-национального билингвизма в странах ближнего зарубежья.

Известно, что двуязычные программы обучения различаются по целям и внутренней иерархии распределения языков. Традиционно выделяют несколько моделей: программа обогащения; программа перехода; программа сохранения языка; параллельные программы.

Программа обогащения в большей мере имеет отношение к изучению иностранного языка вне среды его функционирования. Эта программа используется,

например, в школах с углубленным изучением того или иного иностранного языка, на языковых факультетах, где последовательно наращивается объем материала, предлагаемого на изучаемом языке.

«Наибольшее распространение в мире получили формы двуязычного обучения детей национальных меньшинств, известные как *переходные программы*. Обучение с самого начала ведется в определенных рамках, т.е. 50% предметов ведется на основном языке, а остальные — по программе двуязычия с целью последующей полной интеграции детей через какое-то время в одноязычный процесс обучения в условиях многоязычной школы. Целью таких программ является приобщение детей национальных меньшинств к языку преобладающего населения» [4]. Такие программы оправданы и доказали свою эффективность в условиях языковой адаптации мигрантов. Однако «эти программы вовсе не предполагают полноценного образования детей, они только в течение 2—5 лет подготавливают ребенка для перехода в так называемый основной поток (*mainstream*), где ребенка уже будут учить полностью на государственном языке» [5].

Именно такого толкования билингвального образования — «с целью последующей полной интеграции детей через какое-то время в одноязычный процесс обучения» — не приемлет и опасается русскоязычное население ближнего зарубежья. Такая языковая интеграция очевидно чревата для них языковой ассимиляцией.

Программы сохранения языка ставят целью воссоздание первоначальной культуры этнических иммигрантских меньшинств, а также культур, находящихся под угрозой вымирания. С учетом ситуации в новых независимых государствах эти программы применимы к проживающим на их территории национальным меньшинствам, которые заинтересованы в сохранении своих этнических языков.

По отношению к русскому языку именно в этом ареале его векового распространения и использования как языка межнационального общения и языка образования предпринята попытка использования *параллельных программ* билингвального образования. Их целью «является получение учащимися академического образования по крайней мере на двух языках. В случае параллельных программ языковая иерархия выражена минимально, и языки в основном служат именно средством приобретения образования. На протяжении уроков оба языка замещают и дополняют друг друга. В результате подобных образовательных программ учащиеся становятся полноценными билингвами по образованию. Все языки обучения считаются равноправными, причем культура первого языка развивается параллельно культурам второго и третьего языков». Авторы цитируемой работы, построенной на обобщении их практического опыта, полагают, что «следует признать именно такой путь наиболее перспективным. В странах Прибалтики, особенно в Латвии, предложенные Министерством образования все четыре билингвальные модели по существу являются именно частью параллельных программ. Попытки ввести языковую иерархию лишь компрометируют идеи билингвального образования» [5].

Исследователи из Казахстана, поддерживая идею билингвального образования, по-иному классифицируют его разновидности, но тоже ориентированы на па-

раллельность. «Билингвальное образование, которое мы считаем необходимым, дело новое не только для такого полиязычного государства, как Казахстан, но и для всего мира. Его цель — формирование двуязычных личностей, способных свободно осуществлять коммуникативно-деятельностные операции на двух языках во всех без исключения жизненных ситуациях. Владение литературными нормами двух языков означает вместе с тем понимание, восприятие и сохранение фундаментальных культурных ценностей двух народов» [6].

В отношении этой модели остается масса лингводидактических и методических вопросов, касающихся осуществления того, что стоит за формулировкой «на протяжении уроков оба языка замещают и дополняют друг друга». Однако прежде следует задаться вопросом: каков ожидаемый и возможный результат реализации данных программ билингвального образования?

Если речь идет об углубленном изучении иностранного языка вне среды его функционирования, то предполагается, что результат обучения — хорошее знание изучаемого языка и подготовка в плане межкультурной коммуникации.

Если же речь о втором языке в наборе ЯЛ, языке среды, причем языке, статусно и коммуникативно доминирующем в социуме, то результатом может быть даже полная ассимиляция и смена исконной языковой идентичности. Это пока нетипично в случае с носителями русского языка в ближнем зарубежье, в отличие от ситуации эмиграции в страны дальнего зарубежья. И все-таки проблемы и риски существуют.

Нередко в качестве результата специалисты констатируют появление *смешанной* языковой идентичности, *двойственной* или *множественной* языковой идентичности и даже определяют «билингвизм как родной язык — современное несколько провокационное понятие, в котором нехотя признается тот факт, что целые группы современных детей вырастают в обстановке практического двуязычия» [5].

При реализации любой из представленных выше программ билингвального образования происходит формирование билингва путем формирования вторичной языковой личности.

В соответствии с поставленной целью нас интересует русская компонента ставшего неизбежным для нового поколения зарубежных русофилов двуязычия: ее прочность и наполнение, ее идентификационный потенциал для самоопределения ЯЛ. Иными словами, главный вопрос состоит в том, можно ли и каким образом сохранить (сформировать) русскую ЯЛ в условиях новой диаспоры, в частности в предлагаемых рамках билингвального образования. В прогнозах целесообразно оттолкнуться от констатации того, насколько это удастся до (без) билингвального образования — в рамках учебных заведений с русским языком преподавания в ближнем зарубежье.

Опираясь на результаты исследований, проводимых нами на протяжении ряда лет в Республике Молдова с целью изучения РЯЛ в новой диаспоре, можно констатировать, что даже в условиях, когда в республике сохранена языковая среда и полная вертикаль образования на русском языке, пребывание в иноязычном со-

циуме и дистанцированность от России, а также национальные образовательные программы, практически не содержащие, например, информации по русской истории, отличают местную РЯЛ от российской.

Реконструируя ЯЛ на базе произведенных ею текстов, в частности, по данным речевых замеров молодежного дискурса (выборка из речевой практики тех, кто получал образование после распада Союза), охарактеризуем ее по нескольким типичным проявлениям, специально не упоминая фактов инерционной интерференции, т.е. влияния неисконных носителей на культуру речи русофонов.

Итак, анализ продемонстрировал следующую картину.

1. Естественное влияние когнитивной базы социума, когда все сформулировано абсолютно по-русски, но содержание и коннотации понятны только местным. На материале художественных произведений молодых авторов нами это уже демонстрировалось в других публикациях. Пример из публицистического текста о Кишиневе О. Тиховской: «За последние сто с небольшим лет дважды — день в день — взрывавшийся апрельскими погромами... В шутку — ради красного словца — проклятый ссыльным русским гением и „обеленный“ гимноподобной мелодией простодушного молдавского романтика...» Всем жителям Молдавии ясно, что речь о еврейском погроме 7 апреля 1903 г. и разгроме зданий Парламента и Президентского дворца 7 апреля 2009 г., а также о стихотворении Пушкина «Проклятый город Кишинев» и о песне Е. Доги «Мой белый город», ставшей гимном молдавской столицы.

2. Притяжение когнитивной базы иного лингвокультурного мира, выражающееся в использовании типичного набора номенклатурно-этнических заимствований, хотя и русифицированных по единым моделям системы русского языка: «Как тысяцкий стал нанашем и чья вина, что я — финна».

3. Использование несклоняемых онимов в молдавской произносительной версии — *Бэлць, Раду, страда Хынчешть, Збироая Векь* и т.п.

4. Отсутствие естественных знаний, которые не всегда черпаются из учебника. Так, для молдавских русских брусника и маракуйя — одного поля загадочные плоды (ягоды).

5. «Истончение» фоновых историко-культурологических знаний, свидетельством чему может служить, например, наличие лакун в понимании базовых единиц системы прецедентных феноменов и редуцированное использование прецедентных текстов. Последнее особенно важно отметить, поскольку речь не о простом присвоении языка как кодовой системы знаков, состоящей из лексических единиц, вербально-грамматической сети и стереотипных сочетаний (паттернов), т.е. не о нулевом уровне, «который принимается любой языковой личностью как данность», а о формировании лингво-когнитивного (тезаурусного) уровня, с которого «собственно языковая личность начинается» [7. С. 53]. Это предполагает в том числе «готовность создавать и использовать универсальные (генерализованные) высказывания, готовность оперировать прецедентными текстами художественной культуры» [7. С. 61].

6. Наконец, важный показатель — зыбкость самоопределения по отношению к своей русскости. О разнообразии нюансов можно судить, например, по тому, как

неодинаково русофоны РМ осознают и обозначают сообщество, к которому относят себя по языковой принадлежности. Идентификационные формулировки респондентов следующие: *к русскому этносу, к русскоязычным в иноязычном окружении, к русскому лингвистическому меньшинству в государстве проживания, к молдавским русским, к алолингвам (инофонам), к российской диаспоре, к российским соотечественникам, к русскому миру вообще (без привязки к стране)*.

Таким образом, осмысливая объем и характер изменений РЯЛ в условиях ее становления в учебном заведении с русским языком преподавания в пространстве новой диаспоры, можно предположить, что влияние вторичной языковой личности на исконную будет еще более заметным. «Одна ассоциативно-вербальная сеть нередко вторгается в другую, концепты разных культурных миров начинают взаимодействовать, синонимизироваться, сближаться друг с другом друг от друга отталиваться» [8. С. 145].

Считаем целесообразным акцентировать внимание на результатах наших исследований, которые убедительно демонстрируют, что органичное становление ЯЛ на исконной лингвокультурной когнитивной базе (КБ1), стабильность этой связи и прочность идентификационной оси ЯЛ зависит в значительной мере от изначального качества и наполнения индивидуального когнитивного пространства ЯЛ в процессе ее формирования в условиях организованного обучения. Именно поэтому так важно оценить в этом смысле потенциал билингвальных учебных заведений.

Также важен подход к формированию двуязычной ЯЛ, поскольку у него есть принципиальные отличия. Так, в лингводидактическом представлении ЯЛ, в частности в выкладках относительно операционного наполнения понятия ЯЛ, т.е. ее «готовностной модели», где готовность — всякий вид языковой способности, Ю.Н. Караулов отмечает особенности этой модели. Для нас важно в частности то, что «третья особенность модели обусловлена ее трансформируемостью, вариативностью. Имеется в виду тот факт, что формирование набора готовностей управляется и определяется далеко не субъективными характеристиками и психологическими факторами, а в первую очередь социальными условиями и соответствующими ролями языковой личности... Одно из таких условий — двуязычие» [7. С. 65]. В этой связи у Ю.Н. Караулова имеется важное замечание о том, что «набор речевых готовностей двуязычной личности отличается от готовностей одноязычного человека» [7. С. 65].

Из этого и следует исходить преподавателю, которого еще предстоит специально подготовить для работы в зарубежном билингвальном учебно-воспитательном заведении. Базовая кадровая проблема, как отмечают специалисты, еще требует своего решения. В продвижении билингвального образования «недостатки преимущественно связаны с несовершенствами системы подготовки билингвальных педагогов, малым количеством соответствующих учебных пособий и политическими спекуляциями на трудностях образования, снижающими мотивацию как учителей, так и учащихся» [5]. «Увы, чтобы билингвальные программы действительно работали корректно, важно не только их наличие, но и профессионализм

преподавания. Иначе об ученике, получается своеобразный образовательный брак, из-за которого за билингвом тянется нелестный „шлейф“-мнение: „Да он же толком не то что иностранного, но и родного языка не знает!“» [9].

С целью решения кадровой проблемы был разработан и получил финансирование Европейского союза на 2012—2013 гг. международный проект VIA LIGHT, исполнителем которого является и автор настоящей статьи. VIA LIGHT — это вторая ступень европейского образовательного проекта, целью которого является профессиональная подготовка педагогов для работы с детьми-билингвами и разработка специальных учебных модулей повышения квалификации специалистов в области детского двуязычия. Учебные курсы будут базироваться на общеевропейских теоретических подходах, применяемых на практике с учетом региональных особенностей.

Участниками VIA LIGHT являются различные детские и педагогические заведения Болгарии, Кипра, Германии, Эстонии, Финляндии, Латвии, Молдавии. Инновационные образовательные модули пройдут тестирование и сертификацию как минимум в трех университетах, шести билингвальных школах и 15 детских садах стран — участниц проекта.

Мы всецело разделяем мнение М.К. Исаева о том, что «билингвальное образование не обязательно внедрять повсеместно — оно могло бы стать лишь одним из компонентов плюралистической образовательной системы, которая сейчас формируется в Казахстане» [10] и, добавим, других новых независимых государств на постсоветском пространстве. Разработка вопросов билингвального образования в контексте решения задач социализации инофонов в лингвокультурном пространстве страны проживания актуально как с научно-методической, так и с практической точки зрения, а также в плане «обустройства» русского языка в системе билингвального образования и органичного формирования в этих условиях русской языковой личности.

Это одна из многих задач, на решение которых в ближайшей перспективе нам следует настроиться, чтобы нынешнее ясельное «поколение не превращалось в массу без определенных свойств, в кочевую цивилизацию, которую будет использовать любой глупец, обещая нигилистам новую идентичность» [11].

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Певзнер М.Н., Ширин А.Г. Билингвальное образование в контексте мирового опыта. — Новгород, 1999.
- [2] Качалов Н.А., Полесюк Р.С. Билингвальное образование как средство межкультурной подготовки учителя иностранного языка // Вестник ТГПУ. Серия «Гуманитарные науки (филология)». — 2006. — Вып. 9 (60). — С. 90—94.
- [3] Ширин А.Г. Билингвальное образование в Германии: Дисс. ... канд. пед. наук. — Великий Новгород, 1999. РГБ ОД, 61:99-13/352-6 — [Электронный ресурс]. — URL: www.lib.ua-ru.net/diss/cont/119638.html (дата обращения: 29.04.2012).
- [4] Чубукова Д.И. Обучение на билингвальной основе как базовый компонент в системе современного языкового образования [Электронный ресурс]. — URL: <http://rspu.edu.ru/li/journal/tschubukowa.billing.htm>; rspu.edu.ru/university/publish/journal/tschubukowa.billing.htm (дата обращения: 26.04.2012).

- [5] *Алиев Р., Каже Н.* Билингвальное образование. Теория и практика. — Рига, RETORIKA A, 2005.
- [6] *Куркумбаева А.М.* Билингвальное образование как одна из тенденций языкового развития современного общества // Вестник КАСУ. — 2006. — № 2. [Электронный ресурс]. — URL: www.vestnik-kafu.info/journal/6/212/ (дата обращения: 2.05.2012).
- [7] *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. — М.: Изд-во ЛКИ, 2010.
- [8] *Зинченко В.Г., Зусман В.Г., Кирнозе З.И.* Межкультурная коммуникация. Системный подход. — Нижний Новгород, 2003.
- [9] Билингвальное образование — [Электронный ресурс] // Сайт Neuch.org — URL: neuch.org/modern/bilingualnoe-obrazovanie (дата обращения: 20.02.2012).
- [10] *Исаев М.К.* Билингвальное образование: вызов времени // Русский язык и литература в казахской школе. — 2004. — № 3. — С. 3—6.
- [11] *Галич Барр Д.* Дом разбитых зеркал. — Минск, 2011.

BILINGUAL EDUCATION AS LINGUODIDACTIC VERSION OF FORMING LINGUISTIC PERSONALITY

T.P. Mlechko

The chair of Slavonic philology
Slavonic university

Florilor str., 28/1, Chisinau, 2068, Moldova

The problem of linguistic personality formation in bilingual education and the prospects for reproducing Russian — speaking personality with the help of European training system for personnel in foreign educational establishments where the Russian language is one of the instructional languages has been examined in the article.

Key words: bilingual education, linguistic personality, Russian abroad, the Russian Diaspora, the new diaspora, training of personnel.