

ФОРМИРОВАНИЕ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНЫХ И МУЛЬТИКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Т. В. Пятигор

старший преподаватель кафедры иностранных языков

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск

tatjanapyatigor@gmail.com

Автор статьи рассматривает проблему формирования у студентов на занятиях по иностранному языку мультилингвальных и мультикультурных компетенций. Актуальность формирования поликультурной личности будущего специалиста продиктована высокой степенью мобильности обучающихся в образовательной сфере, необходимостью совместного обучения студентов-носителей разных языков, особенностью организации процесса обучения в такого рода студенческих группах. Многоязычие и мультикультурность как комплексные феномены требуют при их рассмотрении учета глобальных экономических, политических, культурных процессов, происходящих в современном мире. Автор обращается к примеру формирования многоязычия и мультикультурности в системах образования Германии и Франции, прежде всего, в их приграничных регионах.

Ключевые слова: мультилингвальность; мультикультурность; занятия по иностранному языку; внешкольное изучение языков.

FORMATION OF MULTILINGUAL AND MULTICULTURAL COMPETENCES IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

T. Pyatigor

Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk

tatjanapyatigor@gmail.com

The author of the article considers the problem of the formation of multilingual and multicultural competences among students in a foreign language class. The topical nature of the formation of a multicultural personality in a future specialist is dictated by the high degree of flexibility of students in the educational field, the need for joint training of students who speak different languages, and the peculiarity of the organization of the learning process in such student groups. When examining multilingualism and multiculturalism as complex phenomena, global economic, political, cultural processes in the modern world need to be taken into consideration. The author refers to the example of the formation of multilingualism and multiculturalism in the education systems of Germany and France, primarily in their boundary regions.

Keywords: multilingualism; multiculturalism; foreign language classes; extracurricular language learning.

В условиях глобальных процессов, происходящих в современном мире, активизации миграции населения развиваются иные подходы к совместному обучению разноязычных учащихся, методики преподавания иностранных языков. Все чаще в лингвистике конкретизируется вопрос перехода к билингвальному образованию, что отражается в практике обучения и в теоретическом изучении данного феномена. При этом далеко неоднозначной остается проблема тесного переплетения многоязычия и мультикультурности на занятиях по иностранному языку. Дискурс определяется как актуальный, в первую очередь, вопросами возраста обучающихся и их уровня владения языком, а также исследованиями в области рецептивного многоязычия и взаимного языкового восприятия. Попытка представить многоязычие не только в качестве цели обучения, но и непосредственно как предпосылку и момент организации занятия по иностранному языку, вызывает с недавнего времени повышенный интерес. Причем мультилингвальность должна рассматриваться такими областями наук, как культурология и литературоведение в качестве явления, существующего изначально и возникающего в связи с миграционными потоками населения между разными регионами планеты.

Мультилингвальное обучение направлено на формирование поликультурной личности специалиста в области иностранных языков, обладающей высоким уровнем социально-профессиональной компетентности и способной к конструктивному сотрудничеству в межличностной и межкультурной коммуникации. Студентам-мультилингвам предлагается изучение нескольких иностранных языков на межкультурной или сравнительно-сопоставительной основе. Студенты знакомятся с культурным наследием изучаемых языков, изучают страноведение, зарубежную литературу и основы межкультурного общения. Мультилингв – это особая языковая личность, обладающая отличительной компетентностью – совокупностью личностных характеристик, – и рядом ключевых компетенций, формирующихся в процессе овладения вторым, третьим иностранными языками. Разработка межкультурно ориентированной технологии с исследованием феномена мультилингва, определением компетенций языковой личности, созданием педагогических условий для использования современных педагогических технологий и организацией личностно-ориентированных стратегий, направленных на формирование мультилингвальной личности, представляется весьма актуальной. Изучение личности мультилингва позволило выявить отличительные черты данной языковой личности, определить совокупность компетенций, которыми обладает человек, изучающий несколько языков одновременно. Мультилингв обладает такими качествами, как трудолюбие, целеустремленность, мотивация, дисциплинированность, активность, инициативность в поиске собственных методов изучения языков. Мультилингв также характеризуется поликультурностью. Мультилингвы готовы изучать разные языки, они умеют проводить лингвистический анализ, понимать связи между языками и легко переключаться с одного языка на другой, выявлять сходства и различия, вычленять нужную языковую или культуроведческую информацию [1].

Следует отметить, что настоящему пониманию в широком смысле явлений многоязычия и мультикультурности, прямо основывающихся на вопросах межкультурного преподавания иностранных языков, предшествовало недавнее появление двух авторских союзов Кристины Хеллоти Женеваевы Царате, опубликовавших в 2008 году свои работы «Осмыслить билингвизм по-другому» и «Краткий курс о многоязычии и мультикультурности».

При всем разнообразии постановки вопроса, целеполагания и методик исследования авторские союзы работают без учета широкого понимания многоязычия и мультикультурности, которое неизменно действует как связующее звено между обучением и изучением иностранному языку и на иностранном языке. Они ставят под сомнение такие оппозиции, как школьное и внешкольное изучение языков, либо многоязычие, существующее изначально, обусловленное миграцией и связанное с образованием. Также коллективы французских авторов разрабатывают альтернативные концепции, пересматривая при этом предполагаемые фундаментальные основы дидактики преподавания иностранных языков, разрушая ее многочисленные мифы, подвергая вместе с тем обстоятельному пересмотру абстрактное понимание языка, культуры, изучения языка и, наконец, образы учащегося и преподавателя.

Многоязычие и мультикультурность как комплексные феномены требуют при их рассмотрении подходов от лингвофилософских, антропологических и культурно-семиотических теорий о социологических перспективах языка до повествовательных и биографических точек зрения. «...одно из важнейших мест занимает лингвострановедческий аспект. Изучение...духовных ценностей и культурного наследия своего народа и народа страны изучаемого языка, приобретение полезной и ценной информации лингвострановедческого, страноведческого, эстетического и культурного характера, изучение ценностей другой национальной культуры являются одной из целей формирования коммуникативной компетенции и средством повышенной мотивации к изучению иностранного языка» [2].

В рамках исследований взаимосвязи миграционных процессов и многоязычия центральное место занимает отношение общественного и школьного многоязычия, куда усиленно интегрируется и изучение меньшинств. В результате подобного подхода ученых ликвидируется иерархическое разделение языков, которые, с одной стороны, преподаются в школах как иностранные языки (английский, французский, испанский, китайский и т. д.) в рамках учебных программ. С другой стороны, языки, которые предлагаются для изучения за рамками учебных программ в качестве дополнительных занятий (турецкий, греческий, хорватский и т. д.). В то же время представленные программы работают в рамках обычного занятия на двух либо нескольких языках [3].

Уже сравнительно давно многоязычная школа, существующая для учащихся в реальности, остается приверженной внешнему облику монолингвальной, что характерно для немецкой образовательной системы и которая часто подвергается критике исследователей, в то время как во Франции языковая гомогенизация обсуждается в качестве учредительного аспекта идеологии государства.

Представление общего языка и культуры как признака национальной идентичности служит для европейских национальных государств культурной самооценкой. Таким образом, существующее общественное многоязычие едва ли замечается учреждениями образования, не говоря уже о том, чтобы рассматривать его как шанс или вовсе как экономический потенциал. Программы же двойного погружения напротив усиленно восстанавливают языки, используемые в семьях учащихся, или языки национальных меньшинств. В данных программах тесно связаны языковое и предметное обучение, часто по принципу билингвального предметного обучения. Речь здесь идет в меньшей степени об изучении языка, нежели об обучении на языке.

Многочисленные научные статьи подтверждают, что наиболее эффективны модели обучения, когда равнозначная общность между языками работает как контраст и при этом противопоставляет не только два языка, но также развивает остальные языки в их сравнении. Интегрированное предметное занятие на двух языках, групповое преподавание (организация преподавания, при которой для одного учебного предмета имеется несколько преподавателей, которые могут чередоваться, вести занятия вместе или параллельно с разными подгруппами студентов). Это также учительские тандемы или тридемы для индивидуального руководства малыми группами, смотря по обстоятельствам, на более «слабом» языке, принципы «один день – один язык» или «один учитель – один язык». Подобные подходы в организации учебного процесса характеризуются как наиболее эффективные сценарии предметных занятий, точно так же, как и мультимодальные методики с использованием визуализации.

За нерешительность, с которой многоязычие начинает действовать в качестве ориентира в изучении иностранных языков в школе, отвечают наряду с вышеназванными проблемами общественного характера, прежде всего, связанные с историей обыденные теории об изучении языков и лингвистические предубеждения. Все это переживает предположения, а внешние воздействия скорее затормозили учебный процесс вместо того, чтобы его обогатить. Контрастно-лингвистическая позиция о том, что якобы происходящее «загрязнение» одного языка другим продолжает существовать в виде утверждений «миф любого языка» или «табу языка». Однако ученые-лингвисты утверждают, что проблематичным является не контакт двух или более языков друг с другом, а, скорее, нехватка контактов с одним из языков-участников общения. Взаимодействие с другими языками, скорее, укрепляет компетенции учащихся, нежели ослабляет их. Опасения того, что билингвальный человек в монолингвальной ситуации, возможно, не сможет адекватно выразить свои мысли, подтверждаются в реальности. Что касается системы образования Германии, на билингвальных занятиях преподаватели говорят часто на немецком, если речь идет о чем-то «важном» (термины, особенные виды деятельности и т. п.), а язык-партнер уходит при этом на задний план и не маркируется как равноправный.

Проблемой билингвальных занятий остается «культурно-специфическая идея национальной теории обучения». В билингвальных программах, которые работают с бинациональными преподавательскими тандемами, возникает проблема, состоящая в том, что оба специалиста стали высокопрофессиональными в разных образовательных системах. Кажущаяся очевидность их компетентности ведет либо к конфликтам, либо к множеству обогащающих перспектив, однако присутствие двух специалистов принудительно еще не обеспечивает качество билингвальной программы [4]. Вопрос о том, являются ли занятия по иностранному языку уже сами по себе межкультурными, и что точно характеризует межкультурную компетенцию определяет основную задачу. Отчетливо это прослеживается, например, в традиционных занятиях по страноведению, где культурные познания представлены как набор фактов на основании статей Википедии («Франция», «Эйфелева башня», «Города-государства Германии» и т.п.) в форме дискуссии. Такая модель представления страноведческих сведений рассматривает скорее связи между

различными компонентами культур и создает у учащихся ощущение новых культурных знаний. Формами проявлений культуры являются художественные произведения, музыка, символы и их возникновение, вызывающее дискуссии.

Особенно перспективными в решении проблемы межкультурного обучения стали программы студенческой мобильности и пребывания в стране изучаемого иностранного языка. Программы студенческих и школьных обменов содействовали межкультурному диалогу и гарантировали рост языковых и культурных компетенций участников. Общие наблюдения свидетельствуют о том, что учебные занятия в Германии организованы иначе, чем, например, во Франции. Упомянутое различие может быть источником межкультурных недоразумений. Собственная культура учения определяет восприятие учебной ситуации за границей таким образом, что и восприятие учебного содержания также смещается. Выбор содержания учебной программы и методов обучения обусловлены исторически. Однако даже еще и сегодня предпочтения, например, преподавателя из Германии, работающего с французскими учащимися, определяют занятия по немецкому языку, ориентированные исключительно на классическую и романтическую литературу.

Некоторые авторы пытаются весьма убедительным образом сделать полифоническую и карнавальную теорию М. Бахтина продуктивной для реконструкции учебного и общественного многоязычия, с одной стороны, и для развития новых методов обучения, с другой стороны. Язык учащегося, т. е. язык участника процесса обучения не является стадией «языковой неполноценности». Именно творческие, смыслообразующие части межкультурного общения дают возможность говорящему представить себя субъектом посредством языка, не являющегося его родным. В то же время большая часть учащихся и преподавателей используют фактически один язык-посредник и не всегда имеют опыт миграции и мобильности.

Понятия языка и культуры, представленные в статье, не вызывают противоречий, но, тем не менее, возникают вопросы, требующие детального изучения. Например, как может преподаваться язык с претензией на аутентичность и с ориентацией на носителей языка, если дидактический дискурс систематически деконструирует концепцию самих носителей языка?

Подобные противоречия в вопросах исследования должны быть раскрыты и выявленные результаты также должны быть представлены, хотя в этой ситуации наиболее продвинутым оказалось исследование проблематики многоязычия.



Библиографический список:

1. Бакловская, О. К. Межкультурно ориентированная технология обучения студентов-мультилингвов / О. К. Бакловская // Изд-во УГУ, Ижевск, 2009. – С. 25–32.
2. Езерская, Ж. И. Потенциал страноведческого материала в процессе обучения межкультурной коммуникации / Ж. И. Езерская, Л. Е. Лугодина // Преподавание иностранных языков в поликультурном мире: традиции, инновации, перспективы : материалы III Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 25 марта 2021 г. / Белорус. гос. пед. ун-т ; редкол. : О. Ю. Шиманская [и др.] ; отв. ред. О. Ю. Шиманская. – Минск : БГПУ, 2021. – С. 99–102.
3. Bausch, K.-R. Zwei- und Mehrsprachigkeit / K.-R. Bausch // Überblick. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht (4. Aufl.). Tübingen, Basel: UTB, Francke, 2003. – S. 439–445.
4. Budach, G. Zweisprachig lehren und lernen / G. Budach; J. Erfurt, M. Kunkel // Begehung eines Forschungs- und Praxisfelds. In: Budach, Erfurt & Kunkel (Hrsg.). – 2008. – S. 7–51.