

4. Дьяченко, О. М. Психическое развитие дошкольника / О. М. Дьяченко, Т. В. Лаврентьева. – М.: Педагогика, 1984. – 127 с.
5. Матюшкин, А. М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 5 – 18.
6. Нургалеев, В. С. Психологические факторы развития воображения в процессе когнитивной деятельности / В. С. Нургалеев: дис. ... д-ра психол. наук. – Новосибирск: НГПУ, 1999. – 378 с.
7. Слово и образ в решении познавательных задач дошкольниками / под ред. Л. А. Венгера. – М.: ИНТОР, 1996. – 128 с.
8. Содержание и методы умственного воспитания дошкольников / под ред. Н. Н. Поддьякова. – М.: Педагогика, 1980. – 216 с.
9. Терехова, Т. А. Мотивационная детерминация познавательной деятельности / Т. А. Терехова: дис. ... д-ра психол. наук. – Новосибирск: НГПУ, 2000. – 334 с.
10. Шадриков, В. Д. Деятельность и способности / В. Д. Шадриков. – М.: Логос, 1994. – 243 с.

УДК 159.9.616.89

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШОРЦЕВ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВИЗМА

Н. А. Маханькова, И. С. Морозова

Характерными особенностями нашего времени становятся выход на историческую арену множества языков и культур, активизация процессов культурного самоопределения и резкое возрастание интенсивности коммуникативных отношений, подхлестываемых как формированием мирохозяйственных отношений, так и культурно-конвергенционными процессами.

А это, в свою очередь, выдвигает проблему владения наравне с родным и другими языками, т. е. проблему билингвизма (двуязычия). При этом количество «других», неродных, языков может быть больше, чем один, однако феномен владения родным и другими языками трактуется все же как билингвизм. И такая трактовка, широко распространенная в современном мире, выдвигает множество проблем социального, правового, психологического, дидактического, методического, организационно-управленческого и экономического порядка.

В науке о языке и его преподавании существует множество классификаций и терминологических систем, ориентированных на интерпретацию различных социолингвистических ситуаций. Общение между носителями языков и культур обеспечивается не только через государственный язык, но и двуязычием и многоязычием, т. е. тем, что У. Вайнрайх назвал компенсирующим явлением при языковом разнообразии в обществе [1]. При этом количество «других», неродных, языков может быть больше, чем один, однако феномен владения родным и другими языками трактуется все же как билингвизм. И такая трактовка, широко распространенная в современном мире, выдвигает множество проблем социального, правового, психологического, дидактического, методического, организационно-управленческого и экономического порядка.

В России и сопредельных с нею странах представлены все мыслимые виды двуязычия и многоязычия. Особенно важно, что в условиях России возникают и своеобразные отношения между различными видами многоязычия и многокультурности. Перефразируя высказывание А. С. Маркосян [6], можно выделить два полюса в осмыслении мно-

гоязычия народов России: полюс общероссийского сознания и полюс конкретно-этнического сознания.

Сторонники первого подхода предполагают, что языковое разнообразие в обществе обременительно, что разумно интегрироваться в рамках одного языка, например русского языка. Представители противоположной точки зрения считают, что даже школьное обучение на родных языках есть объективное препятствие для саморазвития носителей этих языков в области различных наук.

В условиях многонациональной России проблема двуязычия остается постоянно актуальной, хотя попытки ее эффективного разрешения имели непростую историю.

Дело в том, что в России досоветского периода так и не была реализована политика «государственного языка», и нерусские этнические сообщества в пределах границ своего обитания практически обходились родным языком, а многие из этих сообществ к тому же еще и не имели собственной письменности.

В такой ситуации исторически позитивной была активная языковая и образовательно-языковая политика в послереволюционной России – право каждого народа получить образование на родном языке предусматривалось еще в первых декретах, имевших, по существу, конституционный характер. Последовали и усилия по созданию письменности «младописьменных народов» [8, с. 15]. Естественно, что организация обучения на родном языке открыла путь для этнических сообществ, прежде всего к русскому языку (как носителю информации) и к становлению культуры двуязычия в российских этнорегионах.

Однако проблема двуязычия остается остроактуальной и в сегодняшних условиях, требуя к себе пристального внимания и системы образования, и общества в целом в силу различных причин.

На современном этапе развития в проблеме двуязычия появляются новые аспекты, связанные с политикой федерализации государства, проводимой в России и с сопутствующей ей регионализацией образования, а точнее, обусловленные ею. При этом

в регионализации образования особое место отводится познанию культуры и истории региона, а главным проводником знаний становится язык. Естественно, в комплексе проблем, подпитывающих рост национального самосознания, – экономических, социальных, экологических, культурных – на первое место выдвинулись проблемы именно этнического языка (его статуса и функциональности, роли в обществе и сфере образования и т. д.), поскольку, являясь «неотчуждаемой принадлежностью» [10, с. 14] этноса, отражая его исторический опыт, язык консолидирует сообщество в поиске новых целей.

Одной из причин обострения национально-языкового самосознания стало, по мнению Х. Г. Тхагапсоева [11, с. 53], форсированное стирание языкового многообразия, необоснованное сокращение функций национальных языков, их практически полное исключение из сферы образования начиная с 60-х гг. XX века.

Известно, что языки, приобретающие и приобретшие функции государственных, становятся доминирующими, все больше и больше людей и семей отдают предпочтение ассимилирующим языкам в ущерб родным, малым языкам. Замечено, что первые два поколения мигрантов или первое поколение в течение двух-трех десятилетий еще двуязычны, но о сохранении двуязычия они, как правило, не заботятся, т. к. ассимилирующее общество в этом не заинтересовано. Для первых поколений носителей другого языка, отличного от титульного, на первом месте стоят проблемы выживания и закрепления на социальной лестнице. Последующие поколения постепенно утрачивают свою двуязычность, проходя иногда через стадию так называемого полужычия до полного одноязычия.

О том, как реально распространяется тот или иной («большой», иностранный) язык, убедительно пишет Д. Кристал: «...даже когда такой язык определен, степень его «присутствия» в стране может быть различной. Она зависит от того, в какой мере правительство и иностранные финансовые организации готовы предоставить помощь на овладение данным языком. В странах, располагающих достаточными финансовыми возможностями, такие средства обычно находятся. Организуется изучение языка через средства массовой информации, библиотеки, школы и систему высшего образования. Всячески поощряется увеличение численности и повышение квалификации преподавателей. Резко возрастает количество книг и учебников, аудиовизуальных материалов, других видов учебных пособий, компьютерной техники». То же самое верно относительно титульного языка (языка титульной нации). И наоборот, хвалебные характеристики, возводящие язык на высокий пьедестал из-за функциональных свойств, ясности изложения, простоты грамматики (например, небольшое количество флексий), Д. Кристалом считаются несостоятельными в качестве доводов в пользу английского языка. Этим аргументам можно было бы противопоставить «наличие большого количества исключений из правил орфографии». А русский язык при всей его флек-

тивности прекрасно справляется с функциями и официального международного языка, и языка межнационального общения. И далее: «Язык становится международным в силу свойственных ему структурных особенностей или богатства словаря, не вследствие его передовости в прошлом литературы или того, что некогда он был проводником великой культуры или религии. Конечно, любой из этих факторов может побудить нас заняться его изучением, однако ни какой-то из них в отдельности, ни все в совокупности не смогут способствовать его распространению во всемирном масштабе. Более того, все они не могут гарантировать даже выживания языка, что очевидно на примере классической латыни, изучаемой сегодня лишь небольшим числом ученых и религиозных деятелей. И наоборот – отдельные трудности, например сложные правила орфографии, могут не быть препятствием для получения языком статуса глобального» [4].

У. Вайнрайх обратил внимание на то, что «многие факторы, дающие языку статус "доминирующего"», – его важная роль в общении, его значение для социального продвижения и т. д. – навязываются человеку окружающей средой. Поэтому соотношение между языками часто оказывается одинаковым для многих носителей, участвующих в данной ситуации контакта.

Даже порядок, в котором языки изучаются, возраст, в котором они усваиваются, и степень грамотности в каждом из языков часто определяются обществом, а не самим носителем. Более того, окружающая среда может закреплять даже за каждым языком определенные темы и типы собеседников единым для всей группы образом. В одних обществах двуязычие находится под подозрением, в других окружено уважением. В одних обществах переключение с языка на язык допускается, в других – осуждается. Интерференция может разрешаться в одном языке и презираться в другом. Двуязычный носитель стремится придерживаться норм той группы, к которой он принадлежит».

Сторонники второго (этноцентрического) подхода справедливо указывают не только на языковое обеднение общества, не только на печальное явление вымирания целых культур вместе с языками, что, как правило, мало заботит конкретных людей на личностном уровне, но и на семилингвизм или полужычие и вытекающую из него полукультурность, которые весьма ощутимы на уровне отдельной личности. В ситуации полужычия, когда учащийся не владеет полностью ни одним из языков и ни одной из культур, оказываются дети, пытающиеся освоить школьную программу на доминирующем языке, при отсутствии поддержки со стороны семьи, которая в повседневной жизни продолжает пользоваться родным языком. Это далеко не благоприятная для развития раннего билингвизма ситуация, когда речь идет о затрудненности усвоения обычной школьной программы из-за языкового барьера. Не следует путать эти две вещи: раннее успешное преподавание иностранных языков и ассимилирующую ситуацию, когда ребенок должен

одновременно преодолевать языковой барьер и усваивать какую-то программу, вполне доступную ему по возрасту, не имея возможности, в случае необходимости, опереться на родной язык – хотя бы потому, что учитель, не владеющий родным языком ребенка, его не поймет, не поддержит, не укажет на ошибки и не подскажет выхода.

Научных данных о том, как влияет дву- или многоязычие на развитие детей, практически нет, вернее, они противоречивы. Нельзя сказать о двуязычных детях, что они умнее и развитее или глупее и ограниченнее одноязычных. В связи с тем, что многие дети эмигрантов трудно включаются в учебный процесс в новых условиях, здесь возможны спекуляции. В том, что касается связи интеллекта и двуязычия, нет никакой ясности. Кажется, двуязычные дети, справившиеся и справляющиеся с заданиями на обоих языках, в чем-то (а именно в тестах на невербальный интеллект) опережают своих одноязычных сверстников, мир которых более единообразен; зато эти последние берут реванш в тестах на вербальный интеллект. Однако нельзя усмотреть в этом прямую зависимость от усвоенного второго языка: то ли способные дети (и с хорошей мотивацией) легче усваивают второй язык, то ли овладение вторым языком как мощный интеллектуальный тренажер параллельно развивает у них дополнительные способности. Вероятно, и то, и другое. Но любопытно также и то, что более успешные одноязычные дети лучше общаются с двуязычными сверстниками, чем отстающие одноязычные, т. е. личностное развитие само по себе не зависит от двуязычности. Но есть другой фактор: отношение социума к двуязычности. Овладевший (овладевающий) и пользующийся более престижным языком легко попадает в группу «интеллектуально развитых», а владеющий менее престижным языком должен еще преодолеть подозрительное к нему отношение. Так, например, русские дети в бывших союзных республиках, оставшиеся в странах СНГ, да и проживающие в титульных автономных республиках типа Татарстана и Башкирии, скорее выучивают в рамках школьной программы какой-нибудь иностранный язык, чем тот, который составляет часть их среды обитания.

Уменьшение доли образования на родном языке за счет увеличения доли «большого» доминирующего языка – это, во-первых, культурно-разрушительный путь сведения языкового многообразия к однообразию, а во-вторых, создание дополнительного дискомфорта для многих детей, попадающих в типичную ситуацию полужычия.

Совершенно очевидно, что психическое развитие ребенка может и должно происходить в сфере определенного (доминирующего) языка и определенной культуры. Это могут быть родной язык и родная культура с последующим овладением другим (недоминирующим) языком и другой культурой и возможной ассимиляцией в этом языке и культуре. Это может быть с самого начала другой язык (например русский), а родной язык в этом случае не является доминирующим и сохраняет за собой лишь

отдельные социальные и социально-психологические функции (например является языком внутрисемейного общения) или даже выступает только как предмет культурно-языковой ностальгии, но в данной семье или другой социальной общности практически не выступает как средство общения.

Возникновению полужычия и полукультурности способствует любой процесс вынужденной ассимиляции. В советские годы такая вынужденная ассимиляция (не обязательно как орудие осознанной национальной политики) осуществлялась русским языком и культурой, в последнее десятилетие, напротив, чаще «титulyным» языком. Единственный способ обеспечить полноценное развитие ребенка и в то же время нормальное двуязычие – это предоставить ребенку или подростку свободный выбор и обеспечить (системой образования, учителями, преподавателями) обе возможности такого выбора. В этом случае один язык будет доминирующим, языком развития, и произойдет естественное распределение функций между обоими языками. По крайней мере, один язык и одна культура будут тогда обеспечивать полноценное психическое развитие и образование и восприниматься как «мой» язык и «моя» культура.

В этой ситуации с особой остротой ставится как проблема «номер один», проблема (особенно для этнорегиональных систем образования) определения роли и места национальных языков в системе образования и прежде всего – проблема двуязычия (многоязычия) в полиэтнических регионах.

Очевидна абсурдность такой ситуации, когда, независимо от социолингвистических реальностей (а в семьях с разной культурой в качестве «бытового» в обиходе всегда оставались и остаются различные этнические языки), ребенок должен был, придя в школу, с первого дня обучаться на русском языке (как это практиковалось в этнорегионах с 60-х до 90-х гг. XX в.

Но строить языковую стратегию образования на максималистских порывах «возрождения», без учета конкретных особенностей и возможностей национального языка, без должной социолингвистической и психологической аргументации, вне общей стратегии культурного диалога и культурно-цивилизационного роста, также беспочвенно.

В связи с вышесказанным, представляется, что в первую очередь необходимо обсуждать вопросы функциональной нагрузки и степени функциональности этнических языков в сфере образования.

Не ставя своей задачей анализ конкретных структурных аспектов языка (лексики, грамматики, стилистики и т. д.), тем более с целью очерчивания на этой основе рамок функционирования разных языков, мы считаем, однако, необходимым подчеркнуть значимость учета функциональности того или иного языка в формировании образовательных пространств. Так, известно, что практически все языки народов России законодательным порядком получили статус государственных и право получать образование на родном языке стало всеобщим, что принципиально раздвигает рамки функционирова-

ния этнических языков в сфере образования до бесконечности.

Но это – правовые рамки, а функциональность языка должна оцениваться с конкретных социолингвистических позиций, когда речь идет о ключевой для сферы образования проблеме – проблеме двуязычия (билингвизма), о стратегии и тактике ее достижения в наличествующих в регионе и в обществе в целом социолингвистических реальностях (спектр действующих языков, функциональность и распространенность каждого из них, перспективы социолингвистического развития и т. д.).

Здесь необходима выработка эффективной языковой стратегии образования, которая обеспечивала бы перевод лингвосемантических и культуроконтекстных отношений этнических групп в социуправленческий образовательный аспект. Это и составляет главную цель стратегии двуязычия в сфере образования.

Отправной позицией методологии двуязычия являются прежде всего инвариантные (независимые от конкретного языка) методологически значимые характеристики языка.

И. А. Зимняя, изучая вопросы формирования билингвизма в этнорегиональных условиях, выделяет четыре общепринятые в современной научной практике методологически значимые характеристики языка, которые должны быть учтены в организации образовательно-языковой стратегии [3].

Первая полагает рассмотрение языка как общественно-исторического продукта, в котором находят отражение культура, система социальных отношений, традиций, история народа и т. д.

В плане психологии обучения данная характеристика языка интерпретируется как присущая языку избирательность в отражении действительности, определяемая особенностями социально-экономического и культурного развития этноса (носителя языка), фиксируемая в языке. Это означает фиксированную в языке этнокультурную акцентированность мировосприятия, с которой объективно надо считаться при обучении и воспитании.

Вторая методологически значимая характеристика языка соотносится со специфичностью вербального отражения бытия – «язык как обозначающее отражение бытия». Здесь фиксируется психологическая обусловленность единства языка (речи) и коммуникации («единство обобщения и общения, коммуникации и мышления» по Выготскому), что опять-таки указывает на неминуемое присутствие фактора этнопсихологии и обязательность его учета при решении проблем билингвизма.

Третья методологически значимая характеристика заключается в том, что язык – это форма существования сознания.

Четвертая, самоочевидная, характеристика – язык является важнейшим средством общения.

Эти общие и инвариантные, т. е. не зависящие от конкретного языка, характеристики в образовательной практике должны рассматриваться в аспектах как родного, так и неродного языков.

Здесь уместно обратиться к конкретному материалу, полученному в результате анализа. Кемеровская область относится к полиэтническим регионам. Она придерживается плюралистической политики языкового регулирования, в основе которой лежит функционирование в области сразу трех языков – шорского, телеутского и русского.

Рассмотрим возможность применения вышеизложенных методологических оснований на примере развития речевой деятельности личности представителей шорского этноса.

Шорцы стали известны русским с конца XVI века – времени присоединения Сибири к Российскому государству. В период с 1629 по 1703 гг. на территории Кузнецкого уезда проживало несколько групп алтайцев (кумандинцы, телеуты, тубалары, челканцы, шорцы) и хакасов (бельтыры и сагайцы). Они не могли не испытывать взаимного влияния, находясь в длительном соседстве, отразившегося как в их культурных традициях, так и в физическом облике. Шорцы – тюркоязычный народ, исторические предки которого в XVII-XVIII вв. были больше известны русским переселенцам под названием «кузнецкие татары» (по роду одного из их занятий – кузнечеству) или по родоплеменным названиям – абинцы, бирюсинцы. Шорский язык в словаре тюркских наречий включен в восточное наречие. Исследователи шорского языка выделяют в нем два диалекта (мрасский и кондомский), которые, в свою очередь, подразделяются на говоры. Например, в южной Шории распространен верхнекондомский говор, а в северной – мрасский [12]. Возможно, диалектные различия шорского языка связаны с тем, что заселение тюрками современной территории Шории происходило в разное время и разными по происхождению племенами. Ученые не исключают также вероятности сохранения части дотюркского населения (кетского и самодийского), язык которого мог стать основой для шорского. В настоящее время это народ, проживающий на юге Кемеровской области в горно-таежной местности, получившей в начале XX в. название Горная Шория. Немногочисленные группы шорского населения, не утратившего своей традиционной культуры и разговорного языка, сохранились только в таежных улусах по р. Мрассу и ее левому притоку Пызасу (пп. Усть-Анзас, Чилису-Анзас и др.). Часть шорцев проживают в Республике Хакасия, где они слились с хакасами. К приходу русских в верховьях Томи процессы межэтнической интеграции различных по происхождению групп местного населения были в основном завершены. С образованием в XVII в. Кузнецкого уезда – новой этнической территории, с усилением в ее пределах экономических, языковых и этнокультурных контактов началось формирование нового этноса, названного в XX веке «шорским». Общим самоназванием всех групп шорцев стало «татар-кижи» или «шорцы». Кроме того, различные группы исторических предков современных шорцев именовались в источниках по-разному: по местообитанию – черневые татары, мрасцы, кондомцы, верхотомцы или по названиям

родов – абинцы, шорцы, каларцы, каргинцы, а также по основному роду занятий – кузнецкие татары. В истории шорского этноса этнографами принято выделять три этапа:

- 1) формирование этно-территориальных групп (XVII – нач. XX вв.);
- 2) формирование шорского этноса в условиях советского национально-культурного строительства (середина 1920-х- 30-х гг.);
- 3) ослабление этнической специфики и ассимиляции шорского этноса (1940-е гг.- настоящее время).

Этнический состав исторических предков шорцев – кузнецких татар, остается до конца не выясненным. Очевидно, что ко времени прихода русских они не составляли единого этнического целого, а представляли собой причудливую смесь родов-сеоков различного происхождения. Сложные этнические процессы, протекавшие на Алтае-Саянском нагорье, взаимодействие различных племен и народов, своеобразие и расчлененность ландшафтов привели к антропологической дифференциации населения этого региона.

С созданием в 1926 г. Горно-Шорского национального района, уже в новой исторической обстановке, начался этап процесса слияния потомков этнических групп в единую шорскую народность. Однако вопрос об изучении национального языка в школе еще долго оставался открытым. И только спустя десятилетия ученые педагоги снова вернулись к его решению.

Согласно программе общеобразовательной школы, дети шорской национальной принадлежности изучают несколько языков, в том числе русский и шорский. Это означает, что языковое обучение учащихся представляет по своей сути формирование у них многоязычия. Мы полагаем, что к этому вопросу следует подходить с двух сторон, учитывая, с одной стороны, факторы, влияющие на особенности формирования русско-шорского двуязычия, а с другой – факторы, оказывающие влияние на субъекта учебной деятельности.

Объединение и взаимодействие в сознании человека двух и более языков сопровождается появлением двуязычия (билингвизма) или многоязычия [2]. Значительный вклад в решение различных аспектов учебного двуязычия, в том числе при формировании национально-русского двуязычия, внесли Л. А. Аладжикова, А. Ш. Асадулин, С. К. Бирюкова, К. М. Нартов, Р. Б. Сабаткоев, Н. И. Суджаева, Л. А. Узденова, Н. М. Хасанов и другие исследователи. Далее мы будем использовать для обоих случаев один термин – «двуязычие» или его синоним «билингвизм», как способность «попеременного пользования двумя языками» отдельным индивидом или группой людей, а также как процесс (т. е. деятельность) реализации этой способности.

При возникновении билингвизма, независимо от его вида, ни один из языков не остается инертным, но влияние их друг на друга может быть и положительным, и отрицательным. Отрицательное влияние одного языка на другой, проявляющееся на уровне сис-

темы, нормы и узуса изучаемого языка, принято называть интерференцией. Сущность интерференции состоит в переносе отрицательного опыта из родного языка в изучаемый, что является причиной ошибок, способных исказить не только форму, но и содержание речи. По данным Ю. А. Жлуктенко, при естественном контакте более сильное влияние (явление интерференции) исходит со стороны неродного, а при искусственном – родного языка [2].

Таким образом, специально организованное обучение неродному языку означает формирование у индивида учебного субординативного двуязычия. При этом родной язык выступает в качестве доминирующего (основного) и оказывает влияние как на овладение системой изучаемого языка, так и на овладение речевой деятельностью средствами данного языка.

Однако вследствие искажений в национальной политике нашего государства, имевших место в 1940-1990-е годы XX столетия, шорский язык был изъят из списка учебных предметов на 50 лет. Родной шорский язык постепенно вытеснялся из сознания новых поколений, а его место занимал русский язык. Шорский язык (подобно другим национальным языкам коренных малочисленных народов страны) стал «непрестижным» [9, с. 20] для молодежи и был поставлен на грань вымирания. Русский же язык, усваиваемый детьми в онтогенезе, стал основным или «базовым» [5] языком познания и общения для шорского социума. Исчезновение языков, как справедливо отмечают В. П. Нерознак, Д. М. Насилов, И. В. Шенцова, ведет к духовному исчезновению и самих народов [7]. В связи с важностью проблемы возрождения малочисленных народов и их культур 1995-2005-е годы были провозглашены ЮНЕСКО «Десятилетием коренных народов».

В 1990 году, в соответствии с государственными постановлениями о возрождении малочисленных народов, в школах Горной Шории (как места компактного проживания шорцев) вводится изучение шорского языка.

В настоящее время русский язык выступает для детей шорской национальности языком формирования понятийного аппарата, языком познания. Хотя Горная Шория (Междуреченск и Таштагол, поселки Мысковского и Таштагольского районов) и относится к региону естественного географического двуязычия, в реальной жизни почти все ее население является одноязычным, точнее – русскоязычным; лишь 7,3 % шорцев, по данным последней переписи населения, способны осуществлять «попеременную» речевую деятельность на двух языках – русском и шорском. Таким образом, относительно русского языка дети шорской национальности проживают в условиях, которые мы назвали условиями «сплошной» естественной среды общения.

Проблемы обучения русскому языку изучены достаточно глубоко, разработаны научные основы, программы, учебники и сборники упражнений. Курс обучения строится при широкой опоре на знания, умения и навыки, приобретенные детьми в

дошкольный период. Посещение занятий показало, что они являются достаточно творческими и эффективными.

Шорский (родной) язык является в настоящее время для учащихся вторым языком. И хотя при поступлении в школу отдельные ученики в некоторой степени могут объясниться на шорском языке благодаря имеющейся в семье возможности общения, их умения носят весьма ограниченный характер и не являются системными, поэтому в данном случае мы не можем говорить о наличии у школьников коммуникативной и/или лингвистической компетентности. Отсюда со всей логичностью вытекает, что обучение шорскому языку должно строиться по принципу обучения неродному языку.

Практические цели обучения русскоязычных детей шорскому языку в начальной школе с преподаванием предметов на русском языке сводятся к следующему: овладение учащимися речевой деятельностью на шорском языке во всех видах и формах: аудирование, говорение в рамках семейно-бытового общения в установленных программой пределах. Способности являются одним из основных факторов, обеспечивающих успешность усвоения языков школьниками. К языковым способностям относят речемоторную восприимчивость, речесловую чувствительность, речевую ориентировку, восприимчивость речевой формы, речевое прогнозирование, речевую подвижность, речевую рефлекссию.

Таким образом, социальный статус конкретного языка, сферы и виды деятельности, обуславливающие необходимость его использования, действительно оказывают значительное влияние на уточнение задач обучения.

Следует отметить, что типы двуязычия классифицируют по уровням осуществления речевой деятельности, подразделяя его на рецептивный, репродуктивный и продуктивный [2, с. 22-25]. Однако исключение любого из этих уровней делает невозможным сам акт общения, не говоря уже о том, что рецепция устноречевого текста (даже при неполном или неточном его понимании) обязательно сопровождается активизацией внутренней речи реципиента, что свидетельствует о способности последнего к более или менее точному его воспроизведению. Другими словами, на практике не может быть рецептивного, репродуктивного или продуктивного двуязычия, все они в своем сочетании являются неотъемлемой частью единого процесса вербального общения. Поэтому мы говорим о задаче формирования субординативного продуктивного многоязычия, ограниченного коммуникативным и языковым программным минимумом по каждому данному языку.

Однако, вследствие малочисленности самого населения, шорский язык и дальше будет оставаться языком регионального общения и прежде всего на бытовом уровне. Если даже через два-три десятилетия создать национальную школу (т. е. школу с преподаванием всех предметов на шорском языке), то это можно будет сделать лишь на уровне начальной школы. Едва ли представляется возможным осуще-

ствлять подготовку учителей-предметников (математиков, биологов и т. п.) со знанием шорского языка, если это только не будут местные кадры. Кроме того, даже сейчас практически все лексические единицы шорского языка, обозначающие научные понятия и технические термины, являются заимствованиями из русского языка.

Однако изложенное далеко не полно исчерпывает круг реальных проблем, связанных с достижением эффективного двуязычия. Более того, следуя отечественной практике, мы рассматривали лишь один способ достижения двуязычия – через организованное обучение. Но и здесь мы вынуждены ограничиться вопросами обоснования общей стратегии, не вдаваясь в методические детали (которые, разумеется, связаны с природой конкретного языка).

А между тем психологи самых различных стран, изучая проблемы двуязычия, переносят ситуацию прежде всего на сферу свободного, мотивированного интересами индивида обучения – самообразования, переводя психологический анализ на категории «языковой одаренности», «чувства языка», «языковой памяти» и т. д. и выдвигая в центр внимания критерии сформированности двуязычия и индивидуально-психологические предпосылки (показания) к ее достижению.

Литература

1. Вайнрах, У. Одноязычие и многоязычие / У. Вайнрах // Зарубежная лингвистика. – М.: Прогресс, 2002. – С. 7 – 42.
2. Верещагин, Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия / Е. М. Верещагин. – М.: МГУ, 1969. – С. 22 – 25.
3. Зимняя, И. А. Психология обучения неродному языку / И. А. Зимняя. – М., 1989. – 128 с.
4. Кристалл, Д. Английский язык как глобальный / Д. Кристалл. – М.: Весь мир, 2001. – 240 с.
5. Курпешко, Н. Н. Основы обучения родному языку (шорскому) в условиях двуязычия / Н. Н. Курпешко. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 1996. – 265 с.
6. Маркосян, А. С. Язык в этнической самоидентификации и культурной интеграции / А. С. Маркосян // Мир психологии. – 2004. – № 3. – С. 43 – 54.
7. Насилов, Д. М. Шор тилинге ургенчабыс (Учимся шорскому языку): учеб. пособие по шорскому языку для студентов и школьников / Д. М. Насилов, И. В. Шенцов. – Кемерово: КемГУ, 1994.
8. Проблемы национальной школы в СССР: история и современность / под ред. М. Н. Кузьмина. – М., 1989.
9. Сабаткоев, Р. Б. Роль национальной школы в сохранении и развитии родных языков / Р. Б. Сабаткоев // Родной язык. – 1994. – № 1. – С. 20 – 23.
10. Солнцев, В. М. К вопросу о семантике или языковом значении / В. М. Солнцев // Проблемы семантики. – М., 1974.

11. Тхагапсоев Х. Г. Двуязычие в условиях этнорегиона. Этнокультурная идентификация и расширение социализации / Х. Г. Тхагапсоев // Мир психологии. – 2004. – № 3. – С. 52 – 61.

12. Шорский национальный природный парк: природа, люди, перспективы / Ин-т угля и углехимии СО РАН. – Кемерово, 2003. – 356 с.

УДК 159.9.616.89

СОВМЕСТНАЯ МЫСЛИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ЕЕ ПРИМЕНЕНИЕ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ

И. С. Морозова, Е. О. Бугакова

Проблемы психологического обеспечения эффективности процесса обучения в системе образования приобретают особую значимость в связи с возросшими требованиями к качеству подготовки специалистов.

В современных условиях система образования становится важнейшим институтом социализации личности, где образование и воспитание личности профессионала представляет собой единый процесс, направленный на формирование культурных, образованных, способных к творчеству, к созидательной активности в обществе, конкурентоспособных специалистов.

Эффективность процесса обучения определяется интегральными характеристиками системы средств воздействия на человека, имеющей целью изменение его психологических свойств в соответствии с требованиями общества. Проблема повышения эффективности процесса обучения трансформируется в конечном итоге в проблему эффективности любого педагогического воздействия на человека в конкретных условиях его жизнедеятельности, приобретая системный характер, требуя разработки адекватного комплекса средств для ее решения. Среди множества способов решения этой проблемы особое место, с нашей точки зрения, занимает определение комплекса приемов повышения результативности обучения, основанных на актуализации психологической структуры процесса обучения, ядром которого выступает совместная мыслительная деятельность.

Проблема совместной мыслительной деятельности рассматривалась в работах А. В. Брушлинского, В. А. Поликарпова, С. М. Джакупова, Г. М. Кучинского, А. М. Матюшкина и др. [4; 6; 12; 16]. Большое значение в развитии теоретических подходов по данному вопросу имели работы Г. М. Андреевой, А. И. Донцова, Е. М. Дубовской, И. М. Улановской, Р. А. Кричевского, А. Л. Журавлева, В. В. Рубцова, М. Г. Ярошевского, раскрывающих различные аспекты совместной деятельности и функциональных особенностей групп в процессах решения задач [1; 7; 8; 11; 21; 22; 28].

А. В. Брушлинский называет мышление гибким и пластичным процессом внутри деятельности, понимаемой со стороны сформированных у человека, как субъекта мотивов и целей, его рефлексии. Он подчеркивает активную саморазвивающуюся природу человека в его взаимодействии с миром, ча-

стью которого, единством непрерывного и прерывного, выступает мышление [2].

О. К. Тихомиров в контексте смысловой теории мышления разводит два понятия – «мышление в общении» и «общение в мышлении» [23]. Совместная мыслительная деятельность, как предмет психологического исследования, является идеальной моделью для познания общего и различного в этих двух взаимосвязанных феноменах. Это тем более интересно, что внутренний диалог уже показан Г. М. Кучинским [12] как существенный момент индивидуального мышления, но в совместной мыслительной деятельности он оказывается выведенным вовне, объективированным, доступным фиксации.

Процесс совместной деятельности состоит в координации действий и операций участников. Наиболее развернуто этот подход представлен в работах В. В. Рубцова. Он выделяет следующие составляющие процесса организации совместного действия: распределение начальных действий и операций, обмен способами действия, взаимопонимание. Коммуникацию и рефлекссию автор рассматривает как средства, обеспечивающие осуществление совместной мыслительной деятельности [21]. Важной особенностью исследований В. В. Рубцова и его коллег является интерес к самому процессу совместной мыслительной деятельности, его становлению и тем объективным факторам, которые определяют качество его протекания.

С. М. Джакупов под совместной мыслительной деятельностью понимает деятельность двух и более индивидов, побуждаемую и управляемую общим объектом деятельности, который приобрел функцию действительного мотива совместной деятельности в процессе кооперации индивидов. Возникает же совместная мыслительная деятельность как психологическая реальность лишь после того, как будет сформулирован общий мотив деятельности субъектов [6]. Одним из системообразующих факторов совместной деятельности, по мнению С. М. Джакупова, является общение, потому, что именно в общении присутствует процесс обретения единого смысла деятельности (смыслообразование) партнерами, вступающими в кооперацию, который и является важнейшим фактором образования подлинной совместной деятельности. А. К. Белоусова также признает общение как системообразующий фактор совместной мыслительной деятельности. Согласно ее точке зрения, совместная мыслитель-