

Ахматшина Энеш Курбансейидовна

кандидат политических наук,
старший преподаватель кафедры
арабской филологии Восточного факультета
Санкт-Петербургского
государственного университета
<https://orcid.org/0000-0001-6795-3031>

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ АРАБСКИХ СТРАН

Аннотация:

Исследование посвящено проблемам образовательной политики арабских государств в области развития функциональной грамотности населения. В частности, рассматривается вопрос взаимосвязи языка обучения в образовательных учреждениях и степени образованности выпускников национальных школ в обозначенном регионе. Оценивается роль общеарабского литературного языка, разговорных диалектов, а также европейских языков в реализации школьных образовательных программ в арабских странах. Анализируется специфика методики обучения грамоте в общеобразовательных школах стран Ближнего Востока и Северной Африки. Определяются ключевые факторы, влияющие на низкую эффективность местного школьного образования. Приводятся аргументы в пользу обучения детей грамоте на родном языке (Mother Tongues). В ходе исследования также изучаются статистические данные международных систем оценивания функциональной грамотности в арабских государствах, свидетельствующие о необходимости комплексного и системного решения проблем школьного образования в регионе.

Ключевые слова:

арабские страны, общеарабский литературный язык, функциональная грамотность, обучение грамоте на родном языке, языковая политика

Akhmatshina Enesh Kurbanseyidovna

Ph.D. in Political Sciences, Senior Lecturer,
Department of Arabic Philology,
Faculty of Asian and African Studies,
Saint-Petersburg State University
<https://orcid.org/0000-0001-6795-3031>

FUNCTIONAL LITERACY IN THE CONTEXT OF ARAB EDUCATIONAL POLICIES

Summary:

The study focuses on the challenges of Arab education policies for the development of functional literacy. In particular, the present article touches upon the issue of the relationship between the language of tuition in educational institutions and the educational attainment of national school leavers in the region in question is examined. The role of the pan-Arabic literary language, colloquial dialects as well as European languages in the implementation of school curricula in Arab countries is assessed. The specificity of the methodology of teaching literacy in secondary schools of the Middle East and North Africa is considered. The key factors influencing the low efficiency of school education in Arab countries are analyzed. The article provides arguments in favor of teaching children literacy in their native language/mother-tongues. The study also examines the statistical data of international systems assessing functional literacy in the Arab countries, indicating the need for a comprehensive and systematic solution to the problems of schooling in the region.

Keywords:

Arab countries, Pan-Arab literary language, functional literacy, mother tongue literacy, language policy

Одной из задач национальной политики в области образования является улучшение показателей грамотности различных слоев населения, что, в свою очередь, способствует экономическому развитию государства, формированию гражданского общества, стабилизации и нормализации социально значимых процессов в нем. Грамотность выступает правом человека и основой для обучения на протяжении всей жизни [1]. Традиционно под грамотностью понимается «степень владения человеком навыками чтения и письма в соответствии с грамматическими нормами родного языка [2]. Однако с точки зрения профессионально-компетентного подхода все чаще приходится говорить о функциональной грамотности. В 1978 г. ЮНЕСКО формулирует следующее определение: «Функционально грамотным считается только тот, кто может принимать участие во всех видах деятельности, в которых грамотность необходима для эффективного функционирования его группы и которые дают ему также возможность продолжать пользоваться чтением, письмом и счетом для своего собственного развития и для дальнейшего развития социального окружения» [3]. В декларации ООН от 2000 г. функциональная грамотность становится больше, чем просто базовая грамотность: теперь это «способность полноценно и эффективно функционировать как члены сообщества, родители, граждане и работники» [4, p. 4].

Добавим, что с точки зрения межкультурного взаимодействия выделяется концепция культурной грамотности. Американский культуролог Э.Д. Хирш в 1988 г. предложил эту концепцию, заключающуюся в формировании у человека способности понимать получаемую информацию из разных областей науки, искусства и культуры, адекватно интерпретировать и анализировать ее, что, в свою очередь, является залогом эффективной коммуникации как внутри государства, так и на международном/межкультурном уровне [5].

Функциональная грамотность, как и базовая грамотность, подразумевает прежде всего использование родного языка в качестве инструмента обучения и познания. В идеале человек посредством родного языка должен приобрести способность эффективно интерпретировать информацию, анализировать, синтезировать и применять ее в профессиональных, хозяйственных и других видах деятельности. В арабских странах родные языки / диалекты (Mother Tongues) не являются официальными и преподавание в образовательных учреждениях ведется либо на общеарабском литературном языке (далее – ОЛЯ), либо на европейских, или образовательные программы комбинируют как минимум два языка, включая ОЛЯ. В связи с этим не раз за новейшую историю в государствах Ближнего Востока и Северной Африки (далее – БВСА) вставал вопрос о целесообразности кодификации родных языков, внедрении диалектов в систему национального образования и даже секуляризации арабского языка [6, р. 7–16].

С точки зрения педагогики язык является контентом, знакомство с фонетическим строем родного языка происходит в раннем детском возрасте (в 3–4 года) и навыки чтения формируются к дошкольному возрасту (к 5–7 годам). Предполагается, что ребенок хорошо разговаривает на родном языке, понимает обращенную к нему устную речь, когда сталкивается с письменной формой речи (алфавитом). Известная американская исследовательница Э. Либерман в трудах, посвященных проблемам обучения детей чтению, указывала на первоочередность качественного понимания алфавитного принципа, лежащего в основе освоения фонологической структуры слов в языке, в сравнении с генерируемой ребенком или воспринимаемой им на слух речью [7]. На важность фонематического восприятия речи ребенком указывает и трехступенчатая модель ведущего британского специалиста по психологии развития У. Фрис [8]: 1) развитие логографических навыков (узнавание знакомых слов, базирующихся на визуальных символах); 2) понимание алфавита (знание и использование отдельных фонем и графем, систематическое распознавание последовательности букв); 3) развитие орфографических навыков (преобразование слов в орфографические единицы или морфемы). Фонематическому восприятию речи, отвечающему за качество письменной и устной речи детей и в конечном счете за грамотность, уделяют внимание и авторитетные отечественные исследователи в области логопедии и дефектологии (Г.А. Каше, Т.А. Ткаченко, Д.Б. Эльконин, В.В. Коноваленко и др.). Последующие уровни усвоения развития речи (морфология, лексика, синтаксис) напрямую связаны с базовым уровнем понимания устно-письменной системы языка.

Таким образом, уже на начальном этапе развития грамотности ребенок, проживающий в любой из 22 арабских стран, сталкивается с трудностью в фонематическом восприятии речи, поскольку родная речь существенно отличается по этим показателям от ОЛЯ, на котором проводится обучение в местных школах. Следующей проблемой в наращивании речевых навыков как на ОЛЯ, так и на диалектах становятся синтаксический и лексический уровни. Как среди детского населения, так и среди взрослого прослеживаются постоянное чередование диалектов с ОЛЯ в сочетании с заимствованиями из европейских языков, а также полный или частичный переход на европейские языки в процессе живого общения, что объективно усложняет процесс формирования активной «грамотной» речи в целом.

В случае с системой образования в арабских странах ребенок с дошкольного возраста обучается грамоте на формальном официальном языке – ОЛЯ. Арабские дети с начальной школы учатся читать, писать, понимать его на слух. В связи с этим возникают следующие вопросы. 1. Не имея возможности закрепить ОЛЯ в повседневном речепользовании, в какой степени может обучаемый носитель / пользователь ОЛЯ мыслить в широком понимании этого слова на этом языке, свободно выражаться и формулировать себя, тем самым развивая свою функциональную грамотность? 2. Какое влияние оказывает диглоссия (сосуществование официального и разговорного языков) на развитие и распространение функциональной грамотности среди разных слоев населения? 3. Существует ли качественная связь между языком обучения (далее – ЯО) и показателями функциональной грамотности обучаемых?

Целесообразно обратиться к отчету Всемирного банка (далее – ВБ) за 2019 г., посвященному вопросам образования в странах БВСА [9]. Авторы документа, помимо ряда причин, связанных с отставанием региона по базовым показателям функциональной грамотности, успеваемостью обучаемого контингента, компетенцией преподавательского состава учебного заведения, затрагивают и проблему связи между качеством образования и языковой политикой стран БВСА [10, р. 25–27]. Эксперты ВБ отмечают, что ключевым фактором, влияющим на образовательный процесс, является язык обучения. Он обычно формируется культурой, историей и текущими экономическими и политическими тенденциями. Десятилетиями выбор ЯО выступал главным вызовом для стран региона, балансируя между традицией и современностью и возникая в нескольких направлениях. Первым из них значится вопрос об использовании ОЛЯ в качестве ЯО. Общеарабский язык отличается от разговорных языков во всех государствах БВСА. В силу того что ОЛЯ – это язык, на котором был ниспослан и написан Коран, ему отводился особенный статус, сам язык остался неизменным, в то время как повседневная речь мусульманского общества развивалась,

создавая тем самым пробел между языком повседневного общения и ОЛЯ. В результате, когда арабский ребенок идет в школу и сталкивается с ОЛЯ, он должен учить новый язык. Таким образом, ребенок прикладывает большие усилия для получения базовой грамотности и может чувствовать существенную лингвистическую уязвимость в силу недостаточного знакомства с ОЛЯ. Исследования показали, что школьники в странах БВСА могут иметь лингвистические недостатки, поскольку «они изучают ОЛЯ как второй язык» [11, р. 25]. В то же время авторы упомянутого документа подчеркивают, что тесная связь языка, религии и национальной идентичности затрудняет оценку и разработку региональных рекомендаций в области языкового планирования в рассматриваемых государствах, учитывая, что «данный феномен носит региональный характер, проявляясь различным образом в разных странах» [12, р. 26].

Далее авторы отчета приводят ряд аргументов относительно целесообразности признания «пробела между родными языками и ЯО», влияющего на темпы наращивания функциональной грамотности населения в БВСА [13, р. 27]. Так, по мнению экспертов ВБ, прежде чем школьник приступит к обучению на каком-либо языке, он должен достаточно хорошо им овладеть. Для восприятия текстов на каком-либо языке учащемуся необходимо сформировать словарный запас. Например, для понимания материала на английском языке школьник должен усвоить по крайней мере 5 000 слов. Обычно дети, приходя в учебное заведение, знают приблизительно 4 000–6 000 слов на родных языках. В среднем при обучении второму языку ребенок запоминает 4 слова в час. Значит, 1 000 или более школьных часов ему потребуется для пополнения словарного запаса в целях дальнейшего обучения на втором языке [14]. Если ученикам в начальной школе не удалось достичь качественного понимания устной и письменной речи на ОЛЯ, то их дальнейшее обучение будет сводиться к запоминанию и автоматическому повторению полученной информации и не дойдет до степени синтеза информации [15, р. 25]. В случае если сами преподаватели испытывают сложности в использовании ОЛЯ, то ситуация с его качественным освоением учениками усугубляется. В связи с этим некоторые государства БВСА (в частности, ОАЭ, Египет и Иордания) предприняли попытки по увеличению объема часов, отведенных чтению, письму и математике, тем самым значительно сократив показатель неуспеваемости среди учеников начальной школы.

Вторым направлением, по мнению экспертов ВБ, связанным с проблемой ЯО применительно к странам БВСА, является многоязычие. Например, в Алжире и Марокко значительная часть населения разговаривает на берберских языках, в то время как в Сирии и Ираке существуют курдские общины, а в Джибути часть жителей разговаривает на афарском и сомалийском. Выбор ЯО зачастую становится скорее политическим вопросом, нежели техническим, поскольку он тесным образом связан с культурой и идентичностью народов, населяющих определенный регион. В силу того что многие государства БВСА признают ислам как официальную религию, они поддерживают использование ОЛЯ, в основе которого лежит язык Корана, в качестве ОЯ в учебных заведениях даже в тех случаях, когда многие меньшинства не являются арабоязычными (Алжир, Ирак, Марокко). В последнее время языковая политика таких многоязычных государств становится более гибкой и их правительства признают официальными языки коренных этносов (например, тамазиг в Марокко, курманджи и сорани в Ираке).

Третьим направлением, определяющим векторы развития национальных политик в области образования в странах БВСА, выступают экономические и социальные перспективы, которые предлагает знание второго языка. В связи с этим равные возможности для всех групп населения в доступе к качественному образованию также играют важную роль. Например, в 1980-х гг. переход публичного образования в Тунисе и Алжире с французского на арабский язык привел к осязаемому социальному неравенству, когда вместо предполагаемого улучшения в усвоении ОЛЯ представители элиты предпочитали отправлять детей в частные франкоязычные школы. В дальнейшем выпускники школ и вузов, не владевшие французским языком, испытывали значительные трудности с поиском работы, поскольку высокооплачиваемые позиции по-прежнему предполагали свободное владение французским [16].

Таким образом, выбор ЯО является важным фактором при дальнейшей самореализации индивида в обществе как с точки зрения развития его идентичности и национального самосознания, так и с позиции его социально-экономического благополучия. Не менее значимым фактором, связанным с престижем иностранных языков, выступает и почти повсеместное преподавание естественно-научных дисциплин на английском (страны Ближнего Востока) или французском (страны Северной Африки) языках начиная с 7–8-х классов общеобразовательных школ (далее – ОШ).

Уровень функциональной грамотности определяется не только статистическими данными о числе обучаемых в школах и вузах, но и степенью внедрения качественных учебных программ, наличием квалифицированных педагогов и прагматическими шагами государств в области языкового планирования. Применительно к странам БВСА эксперты отмечают возрастание количества школ и увеличение продолжительности обучения в них, при этом полученное образование уже не служит социальным лифтом, как это было в середине прошлого века и 2000-х гг., поскольку не прививает учащимся прогрессивных навыков критического мышления, сильно централизовано,

ограничено традиционными подходами в обучении и воспитании нового поколения [17, р. 14–15]. В 2016 г. ни одна из стран БВСА не достигла нижнего порога международных показателей TIMSS (международного исследования качества математического и естественно-научного образования) и PIRLS (международного исследования качества чтения и понимания текста). Лишь 42 % учеников 8-х классов ОШ продемонстрировали базовое понимание естественно-научных дисциплин. В Марокко только 36 % учеников 4-х классов ОШ достигли необходимого минимума в чтении и понимании текста. Согласно исследованиям PISA (международной программы по оценке образовательных достижений учащихся) за 2015 г., ученики ОШ в возрасте 15 лет в Алжире, Иордании, Ливане, Катаре, Тунисе и ОАЭ в среднем отстают на 2–4 школьных года от сверстников в странах ОЭСР (Организации экономического сотрудничества и развития) в области применения полученных ими знаний и компетенций в чтении, математике и естественно-научных дисциплинах в реальных условиях. В ходе данного исследования выявлено, что в Алжире и Ливане более 2/3 учеников ОШ не приобрели базового уровня знаний в чтении, математике и естественно-научных дисциплинах. Низкое качество школьного образования в странах БВСА выражается и в их отставании в обучении приблизительно на 3 года. Например, в Иордании и Казахстане школьное обучение длится 11 лет. Однако по его результатам Иордания уступает 2–3 школьных года Казахстану.

Не менее тревожным фактором, тормозящим развитие уровня функциональной грамотности населения в БВСА, является отсутствие благоприятных условий для предоставления качественных образовательных услуг в странах, подверженным внутренним конфликтам (Йемене, Сирии, Ираке, Ливии, Судане). Согласно данным ЮНИСЕФ, с 2011–2015 гг. показатель отчисления из школьных учреждений среди сирийских детей, проживающих в лагерях беженцев в Иордании, Ираке, Турции и Ливане, был критическим [18]. Оценка качества функциональной грамотности у поколения детей, ставших жертвами вооруженных конфликтов в государствах БВСА, представляется сложной задачей, поскольку, помимо приведенных языковых, идеологических и прочих критериев, должна учитывать и психологические трудности детей-беженцев в обучении.

Ссылки:

1. Грамотность для всех [Электронный ресурс] // ЮНЕСКО. URL: <https://ru.unesco.org/themes/gramotnost-dlya-vseh> (дата обращения: 20.02.2021).
2. Грамотность [Электронный ресурс] // Большая российская энциклопедия. URL: <https://bigenc.ru/education/text/2375915> (дата обращения: 20.02.2021).
3. Фролова П.И. К вопросу об историческом развитии понятия «функциональная грамотность» в педагогической теории и практике // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2016. № 1 (23). С. 179–185. <https://doi.org/10.17238/issn1998-5320.2016.23.179>.
4. United Nations Literacy Decade: Education for All; International Plan of Action [Электронный ресурс] : Implementation of General Assembly Resolution 56/116. 13 p. // Объединенные нации. Цифровая библиотека. 2002. URL: <https://digitallibrary.un.org/record/471229> (дата обращения: 20.02.2021).
5. Hirsch E.D., Kett J.F., Trefil J. The New Dictionary of Cultural Literacy: The New Dictionary of Cultural Literacy. Boston; N. Y., 2002. 672 p.
6. Maamouri M. Language Education and Human Development: Arabic Diglossia and Its Impact on the Quality of Education in the Arab Region : Discussion Paper Prepared for the World Bank, the Mediterranean Development Forum. Marrakech, 1998. 85 p.
7. Liberman I.Y., Shankweiler D., Liberman A.M. The Alphabetic Principle and Learning to Read // Phonology and Reading Disability: Solving the Reading Puzzle / ed. by D. Shankweiler, I.Y. Liberman. Ann Arbor, 1989. P. 1–33.
8. Frith U. From Print to Meaning and from Print to Sound, or How to Read without Knowing How to Spell // Visible Language. 1978. Vol. 12, no. 1. P. 43–54.
9. El-Kogali S.E.T., Krafft C. Expectations and Aspirations: A New Framework for Education in the Middle East and North Africa. Washington, DC, 2020 // World Bank Group. 2020. URL: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/30618> (дата обращения: 20.02.2021).
10. Ibid. P. 25–27.
11. Ibid. P. 25.
12. Ibid. P. 26.
13. Ibid. P. 27.
14. Ginkel A. van. Mother Tongue Instruction [Электронный ресурс] // Global Partnership for Education. 2012. URL: https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/2012-03-All-Children-Reading-Workshop-Van-Ginkel-Mother-Tongue-Instruction_processed.pdf (дата обращения: 20.02.2021).
15. Ibid. P. 25.
16. Benrabah M. The Language Planning Situation in Algeria // Current Issues in Language Planning. 2007. Vol. 6, no. 4. P. 379–502. <https://doi.org/10.1080/14664208.2005.10807312>.
17. El-Kogali S.E.T., Krafft C. Op. cit. P. 14–15.
18. Curriculum, Accreditation and Certification for Syrian Children in Syria, Turkey, Lebanon, Jordan, Iraq and Egypt [Электронный ресурс] : Regional Study. 2015. March // UNICEF. 2015. URL: [https://www.unicef.org/mena/media/6751/file/Curriculum,%20Accreditation%20and%20Certification%20for%20Syrian%20Children_EN%20\(UNICEF,%202015\).pdf%20.pdf](https://www.unicef.org/mena/media/6751/file/Curriculum,%20Accreditation%20and%20Certification%20for%20Syrian%20Children_EN%20(UNICEF,%202015).pdf%20.pdf) (дата обращения: 29.01.2021).

Редактор: Тюлюкова Мария Олеговна
Переводчик: Ханмамедова Виктория Рамизовна