

МАТЕРИАЛЫ
Международной научной конференции
«Двуязычное образование:
теория и практика»
(26–28 апреля 2011 г.,
Хельсинки, Финляндия)



Хельсинки — Санкт-Петербург
2011

Материалы Международной научной конференции «Двуязычное образование: теория и практика» (26–28 апреля 2011 г., Хельсинки, Финляндия) / под ред. М.В. Копотева, Е.Ю. Протасовой. — Хельсинки : Хельсинкский университет ; СПб. : Златоуст, 2011. — 318 с.

ISBN 978-5-86547-606-1

Текст печатается в авторской редакции

© Авторы статей (текст), 2011
© Хельсинкский университет (редакционно-издательское оформление), 2011
© ЗАО «Златоуст» (издание), 2011

Подготовка оригинал-макета: издательство «Златоуст».

Подписано в печать 09.03.2011. Формат 60х90/8. Тираж 500 экз.

Издательство «Златоуст»: 197101, Санкт-Петербург, Каменноостровский пр., д. 24, оф. 24.

Тел.: (+7-812) 703-11-78, факс: (+7-812) 703-11-79, e-mail: sales@zlat.spb.ru, <http://www.zlat.spb.ru>

Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ), Хельсинкский университет, Санкт-Петербургский государственный университет, при участии Российского центра науки и культуры, Ассоциации гражданского населения Финляндии, Общества поддержки Финско-русской школы, при информационной поддержке газеты «Спектр»

Тематические направления работы конференции

- возрастные особенности двуязычия: психолингвистические и социолингвистические аспекты;
- организация двуязычного образования в детском саду, школе, университете (опыт двуязычного образования в разных регионах России и мира);
- преимущества и перспективы двуязычного образования.
- **Оргкомитет конференции:**
- Председатель Оргкомитета Конференции – вице-президент МАПРЯЛ, заведующий Отделением современных языков Хельсинкского университета, профессор Арто Мустайоки.
- Заместители Председателя Оргкомитета – Евгений Ефимович Юрков – заместитель генерального секретаря МАПРЯЛ, директор Института русского языка и культуры СПбГУ, заведующий кафедрой РКИ и методики его преподавания филологического факультета СПбГУ, профессор; Ахти Никунласси – заведующий кафедрой русского языка Отделения современных языков Хельсинкского университета, профессор; Янне Саарикиви – профессор кафедры финно-угорских языков, Хельсинкский университет
- Председатели Программного Комитета – Татьяна Игоревна Попова – доктор филологических наук, доцент кафедры РКИ и методики его преподавания филологического факультета СПбГУ, Екатерина Юрьевна Протасова – доктор педагогических наук, доцент, лектор Отделения современных языков Хельсинкского университета.
- Ученые секретари Оргкомитета – доктор филологических наук, исследователь Отделения современных языков Хельсинкского университета Михаил Вячеславович Копотев, к.ф.н., преподаватель филологического факультета СПбГУ Татьяна Евгеньевна Петрова. Местный оргкомитет – Татьяна Дронская, Иринья Карвонен, Анита Новицки, Наталья Жукова.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие организаторов конференции	
Языковая политика, теория и практика двуязычного образования.....	11
Абдрахманова И.Э.	
Русский язык, российская национальная культура, аудиовизуальные средства массовой коммуникации в условиях учебной дисциплины «Русский язык как иностранный»	13
Агранат Т.	
Насколько буквально нужно понимать двуязычное образование.....	15
Ахмади М.	
Обучение русскому языку в иранской аудитории.....	17
Азизова Н. Р.	
Национальный язык как способ самоидентификации малой локально-этнической группы (на примере астраханских татар)	18
Алтынбекова О.	
Языки обучения в школах Казахстана.....	20
Аманбаева Ю., Хайрушева Е.	
Активизация учебной деятельности студентов-иностранцев на продвинутом этапе.....	22
Андреева Т. В.	
«Давай, коза, попрыгаем...», или Русский детский фольклор в обучении и развитии двуязычных детей.....	24
Антонова Н.	
Языковые гнезда как способ сохранения национальных языков	26
Анттила Т. А. Мешерякова Н. Н.	
Особенности раннего обучения детей 5-8 лет иностранным языкам на примере аудиокурса "Я по-русски говорю".	28
Артюшина И., Абдулхаликова И.	
Развивающая коммуникативная среда в детском саду.....	30
Ахмедьяров К., Мухамадиев Х.	
Совершенствование навыков русской письменной речи у студентов-казахов.....	33
Байкова О.	
Характер немецко-русского двуязычия немцев-билингвов Кировской области	35
Балыхина Т. М.	
Должно ли двуязычное образование быть двухмерным? К вопросу о стилях обучения детей	37
Баранова В. В.	
Преподавание и сохранение языка в Калмыкии.....	40
Бенке В В.	
О некоторых особенностях русской речи в условиях русско-немецкого двуязычия	42
Березина Ю. В.	
Социолингвистическое анкетирование двуязычных жителей Кильмезского района Кировской области.....	44
Богомолова М. И.	
Двуязычие в условиях современного межнационального общения.	46
Бондаренко Е. В.	
О формах билингвизма и полилингвизма в межкультурной семейной коммуникации	48
Боранбаева З.	
Использование стихотворной речи в процессе обучения русскому литературному произношению тюркоязычных школьников.....	50

Бузело А.С. Об опыте двуязычного обучения в детских садах Казахстана.....	52
Вайваде В. Опыт билингвального образования: организационные и педагогические аспекты.....	54
Винокурова А. А. Некоторые аспекты изучения курса «История литературы народов Севера» на кафедре северной филологии.....	56
Витковская Л.В. Когнитивно-концептуальные аспекты методики двуязычного образования.....	58
Гаврилова Т. О. Учить или не учить? Отношение русскоязычных родителей к сохранению русского языка у детей	60
Гаджиева Н., Джалили М. Психологические аспекты двуязычия.....	62
Газдиева Б. А., Жакупова А. Д. К вопросу об организации двуязычного образования в Казахстане (на примере Школы обучения языкам «Шанырак» г. Кокшетау)	64
Галаруба Л. Формирование этнокультурной идентификации в условиях русско-бурятского двуязычия	66
Герасименко Э. Двуязычное образование на примере детского дошкольного учреждения «Аделион»	68
Герашенко И., Каргина А. Организация и опыт двуязычного образования в Республике Беларусь.....	70
Гоциридзе Д., Алексидзе М. Языковая политика и «форсированный билингвизм»	72
Гочиташвили К. Потребности и перспективы билингвального образования (на примере Грузии).....	73
Григорьева В.В. Билингвизм и многоязыкие в детском возрасте в республике Саха (Якутия)	75
Григорьева О. А. Перспективы развития двуязычия в детских дошкольных учреждениях столицы Кыргызстана (на материале социолингвистического обследования)	77
Громова Л. Двуязычное образование в Тверском регионе России: история и перспективы.....	79
Данилкина Н. Русские школы в Литве. Прошлое. Настоящее. Будущее?.....	81
Демченко И. Двуязычие как фактор формирования билингвальной личности младшего школьника (на примере частной немецко-русской школы им. Ломоносова в Берлине).....	83
Дербишева З. Состояние и проблемы двуязычного образования в Кыргызстане	85
Деркач О., Быков В. Применение интеллектуальных игр на уроках русского языка и литературы в билингвальных условиях. Спектр возможностей	87
Джусупов М. Полилингвизм и двуязычное образование в республиках Центральной Азии	89
Досанова А. М. К преподаванию русскому языку репатриант-казаха	91

Дубинина Д. Использование параллелей восточнославянских сказок для обучения дошкольников второму близкородственному языку	93
Евграфова С. Специфика коммуникации на форуме «Яндекс.фотки» и его обучающий потенциал	95
Едыгарова-Мантель С. Языковая вариация и изменение: функционирование посессивных конструкций в современном удмуртском языке	97
Еленевская М. Дилеммы двуязычного образования в эпоху электронных технологий. Высшая школа Израиля: конфликт идеологии и реальности	99
Елисеева М. Б. Уроки русского языка по скайпу	101
Замковая Н., Моисеенко И, Чуйкина Н. Опыт исследования двуязычных учащихся в Эстонии (русско-эстонское двуязычие)	103
Замятин К. Преподавание титульных языков и двуязычие в образовательной политике финно-угорских республик России	105
Здобникова М. Особенности включения иноязычного ребенка в русскоязычную среду на начальном этапе посещения детского сада	107
Иванищева О. Проблемы сохранения языка коренного малочисленного народа Кольского Севера и перспективы двуязычного образования	109
Ильина Л. С. Обучение дошкольников марийскому языку	111
Исмаилова Н. А. Роль интернациональных заимствований в билингвальном общества	113
Карташова В. Творческое развитие ребенка в поликультурной среде в условиях малого города: из опыта билингвального образования	115
Касимова Р. Об освоении тематических групп слов как компонентов языковых знаний о мире	117
Квашите Р. Обучение неродному языку: из опыта литовско-латышского приграничья	119
Кашкелевичене А. Кружок литовского языка и культуры для детей 3-7 лет в Хельсинки: первый опыт, ожидания и перспективы	121
Килевая Л.Т. Изучение категории рода в процессе двуязычного образования	123
Клементьев А. Опыт двуязычного образования в Удмуртии	125
Кожевникова О. В. Обучение иностранному языку на этнокультурной основе	127
Колчинская Е. Русскоязычные дети Израиля: к языковому портрету второго поколения Большой алии	129
Кондубаева М.Р., Исмакова Б.С. Социокультурный подход в обучении русскому языку в полиэтническом государстве	131

Константинов В. Язык как фактор этнической идентичности и его освоение на базе общинных организаций.....	134
Копотев М. Кто в доме хозяин? Влияние семейного окружения на язык детей-билингвов	136
Копотев М. Помоги себе сам: корректировочная система упражнений по русскому языку	138
Коронен И. Жить в соседях – быть в беседах: преподавание русской культуры в финско-русских школах Финляндии.....	140
Короткова Н., Ершова Т. Международная проектная деятельность школьной библиотеки (Из опыта работы петербургской школы № 253)	142
Крылова И. Проблемы диагностики нарушений речевого развития у билингвальных детей в Германии.....	144
Кудрова Т. И. Роль игровой деятельности при формировании фонематических процессов у старших двуязычных дошкольников	146
Кудрявцева Е. Л. Естественный билингвизм как феномен культуры.....	148
Кукконен О., Вирпиоя Т. Из опыта преподавания русского языка как родного в городе Эспоо	151
Кульгильдинова Т.А., Жаксыликowa К. Типология упражнений на формирование дискурсивной компетенции студентов при обучении русскому языку	153
Купчинаус Н. Э. О явлении межъязыковой интерференции при изучении латинского языка и способах ее преодоления	155
Лазарева О.А., Попова Т.И. Экспериментальная диагностика речи детей-билингвов: психологические и речевые особенности проведения беседы	157
Лейкин М. Влияние разных форм двуязычного образования на развитие нарративной функции на родном (русском) и втором (иврит) языке в раннем детстве.....	159
Летучева Л. А. Устойчивые глагольные сочетания – элемент научного стиля речи. Проблема РКИ и двуязычия.....	161
Лисик Л. Отдельные штрихи к речевому портрету русскоговорящих иммигрантов в Швеции.....	163
Лихачева А. Двуязычное образование глазами жителей Литвы	166
Ломбина Т. К вопросу о равновесном билингвизме	168
Магомедова Т. Формирование коммуникативной компетенции студентов-билингвов: психолингвистический аспект	170
Малкина Н., Коричева Н. Об опыте создания двуязычной среды при обучении дошкольников английскому языку как иностранному.....	172

Мамонтова Н. А. Опыт разработки программ двуязычного образования и языковая ситуация в Эвенкийском муниципальном районе Красноярского края	174
Манаков А. Г. Язык, религия и культура сету (к вопросу о происхождении этнической общности).....	176
Марачук С. Первым было Слово... Будущее за языками... ..	177
Мацко И.В. К проблеме ненамеренных аномалий в русской речи инофонов	179
Метревели М. Результаты научно-исследовательской работы, проведенной в русско-грузинских семьях.....	181
Метревели М. Организация двуязычной среды для ребенка-монолингва в специализированном центре.....	183
Мещерякова О. Научная статья в системе обучения русскому как иностранному	185
Мищенко Е.С., Шеленкова И.В. Система подготовки международного специалиста в Тамбовском государственном техническом университете.....	187
Мокробоорова Л. Русско-финско-шведский трилингвизм в Финляндии.....	189
Моторина Н. А. К проблеме двуязычия в городских полиэтнических детских садах	190
Муравьева Е. В. OPEDUCA расширяет образовательные возможности для детей, учителей и родителей.....	193
Нагзибекова М. Б. Проблемы таджикско-русского двуязычия в Таджикистане.....	195
Нагорный И. А. Курс «Русские частицы: семантика и функционирование» в свете интеграционных подходов к преподаванию русского языка как иностранного.....	197
Ненонен О. Фонетические особенности финско-русского двуязычия у дошкольников	199
Нефедова Л. А. Из опыта подготовки магистров лингвистики, владеющих двумя иностранными языками, в Московском педагогическом государственном университете	201
Никипорец-Такигава Г. Двуязычное образование как путь к диаспоризации и центры двуязычного образования как средство. Шотландский опыт	203
Никитина С.А., Казкенова А.К. Своеобразие культурологического компонента в содержании обучения русскому языку в казахстанской начальной школе	205
Никифорова М. А. Двуязычное воспитание: какие рекомендации получают русскоговорящие родители в Германии?.....	207
Никунласси. А. Освоение студентами корпусных методов на основе самостоятельной работы с Национальным корпусом	209
Ныязбекова К. С. Двуязычные словари для учебного процесса	212

Ныязбекова К. С., Еркибаева Г. Г. Роль родного языка в формировании двуязычия и многоязычия	214
Овчинников А., Протасова Е. Проблемы адекватного понимания трудностей в развитии билингвов	216
Овчинникова И.Г. Изучение вариативности билингвизма корпусными методами	218
Остапова З.В. Развитие родной (коми) речи в условиях двуязычия	220
Очирова О. Информационно-коммуникационные технологии как одно из средств формирования двуязычия у дошкольников	223
Павильч А. Прикладной потенциал компаративистики в двуязычном образовании в условиях русско-белорусского билингвизма	225
Пасанен А. «Языковое гнездо» и проект «Финно-угорское языковое гнездо»: история вопроса, содержание и цели	227
Пахалкова-Соич Т., Иванова Н. Создание учебника русского языка с учетом особенностей адресата (из опыта двуязычного образования в Украине)	231
Перманов С. Я Языки Туркменистана: взгляд из пустыни	233
Петрова А. Языковые модели билингвального образования в России: варианты, перспективы, решения	235
Петрова Т. Е. Пространственные аспекты коммуникации взрослого и ребенка-билингва в ситуации вне визуального взаимодействия	237
Петровская В. Частотность высказываний при описании монолингвами и билингвами 3-7 лет серии картинок с неизвестным сюжетом.....	239
Попова З. Учебные толково-сочетаемые словари терминов при обучении билингвов профессиональной коммуникации в условиях доминантного двуязычия	241
Попова М. Мультикультурная Европа: психологические аспекты становления личности.....	243
Пуссинен О. Особенности «внесистематического» обучения русскому языку финско-русских билингвов младшего школьного возраста.....	246
Райк К., Кяосаар И. Интегрированное обучение предмету и языку: перспектива двуязычной школы в Эстонии	248
Раухмяки Х. Принципы и методы работы в двуязычных детских садах	251
Репринцева Г. Влияние детско-родительских отношений на двуязычное общение детей в поликультурном пространстве.....	253
Рингблом Н. Постепенная дифференциация или раздельное развитие? К вопросу о взаимодействии двух языков у шведско-русского двуязычного ребёнка.....	255

Родина Н. К вопросу о подготовке педагогов, ведущих обучение дошкольников русскому языку как второму	257
Рычагова Е.С. К проблеме диагностики речевого общения дошкольников	259
Рюнкянен Т. Особенности двуязычия русскоязычных молодых иммигрантов в Финляндии	261
Сабитова З. Учебник русского языка в контексте двуязычного образования в Казахстане.....	263
Саммалкорпи И Двуязычная коммуникация в институциональной школьной среде	265
Светозарова Н. Д. Роль исследований просодической интерференции в обучении интонации	266
Солнцева-Накова Е. Об основных тенденциях и перспективах развития двуязычного образования	268
Старжинская Н. Из наблюдений за развитием речи ребенка первой половины второго года жизни в условиях изменения языковой коммуникативной среды	269
Сулайманова Л.С. Перспективы билингвального образования в Кыргызской Республике	271
Султаниан Н. И. Языковая и коммуникативная компетентность воспитательниц в ситуации двуязычия.....	273
Сулькарнаева А. Р. Организация иноязычного образования в магистратуре: необходимые факторы	275
Тавлуй М. О формировании лингвокультуроведческой компетенции в процессе обучения русскому языку студентов казахского отделения	277
Тарабукина М. Особенности организации двуязычного образования в Республике Саха (Якутия).....	279
Ткаченко Е. Русский язык в Норвегии – обзор и перспективы	281
Токжанова А. М. Перспективы двуязычного образования в Республике Казахстан	283
Улытуева А. И. Модель взаимодействия субъектов педагогического процесса формирования детского двуязычия.....	285
Уллаконой, Р., Хаапакангас, Э.-Л., Олдерсон, Ч., Хухта, А., Ниэминен, Л. Мотивация к изучению финского языка в условиях русско-финского двуязычия.....	287
Файман И. Комплексный подход в системе обучения русскому языку детей-билингвов (опыт работы проекта „Kaks keelt – üks meel“ («Два языка – душа едина»))	289
Фаттахова Н.Н. Русско-национальное двуязычие в Республике Татарстан.....	291
Фатхутдинова В.Г. Двуязычное образование в Казанском университете: история и современность	293
Федорова Л. Контактный русский таджикских иммигрантов: степени речевой свободы.....	295

Хакимов Э.Р. Мнения студентов Удмуртского госуниверситета об удмуртско-русском билингвизме и перспективах двуязычного образования.....	297
Хотинец В. Психологические особенности студентов в зависимости от условий языковой социализации.....	299
Хоффманн Б. К вопросу преподавания английского языка как первого иностранного в частной билингвальной немецко-русской школе им. М. Ломоносова в Берлине.....	301
Черничкина Е. Детское двуязычие как межпарадигмальная проблема.....	303
Чмелёва Е. Принципы обучения детей иностранным языкам в дошкольной педагогике России конца XIX – начала XX вв.....	305
Чушьялова А. Организация двуязычного (русско-удмуртского) образования в Удмуртской Республике (на примере Малопургинского района).....	307
Шапвалова О. Специфика грамматических ошибок в речи двуязычных учащихся (русско-эстонский билингвизм)	309
Шовгенин А. Перспективы использования кёльнского опыта двуязычного образования детей иммигрантов в Волгограде	310
Юрков Е.Е., Попова Т.И. Коммуникативная компетенция детей-билингвов: проблемы измерения и оценки.....	312
Юрченко О., Лукша Н. Психическое развитие ребенка-дошкольника на основе русского языка как основа формирования билингва	314
Янова Е. В., Аверченко С. Организация двуязычного образования в Греции	316

Предисловие организаторов конференции

Языковая политика, теория и практика двуязычного образования

Оказавшись вместе в этом сборнике, представители более чем 20-ти стран и разных областей России рассуждают о том, какие типы сочетания языков у говорящих встречаются в их регионе, какие способы институциональной поддержки развиты, как выглядит языковой портрет мультилингва (живущего в многоязычном обществе) и плюрилингва (выучившего много языков), с какими трудностями приходится сталкиваться организаторам двуязычного образования. Рассматриваются различные ситуации: развитие родного, но плохо освоенного языка; преподавание второго языка – языка окружения; обучение иностранному языку; языковая политика и варианты двуязычных учреждений. Для многих народов возможность воспитания на двух языках становится единственным способом сохранить язык меньшинства и при этом приобщиться к культуре большинства. Русский язык также стал языком меньшинства – например, в странах Балтии.

Долгое время русский язык обеспечивал единство культурного и образовательного пространства Советского Союза и Восточной Европы. И сегодня, через 20 лет после распада СССР, это наследие продолжает ощущаться, хотя реальность изменилась кардинальным образом: выросла русскоязычная диаспора за пределами России, русский язык уступает место языку межнационального общения у молодого поколения говорящих английскому, в письменной речи латиница используется все чаще даже тогда, когда пишут по-русски. Однако благодаря свободе передвижения значительно большая часть мира заинтересована в изучении русского языка. Таким образом, русский одновременно и расширил границы своего существования, и изменил тип своего употребления.

Ситуация с русским языком своеобразна, но не уникальна. Сокращение числа деревенских и увеличение количества городских жителей, поддержка миноритарных языков, освоение государственного языка мигрантами без потери или без поддержки родного языка, изучение третьего и четвертого языков в специальных целях (в том числе религиозных и военных), отказ от языка колонизатора и стремление освоить язык бизнеса, интерес к глобальным и локальным явлениям – все это характерно для множества стран мира, а также для тех территорий, где говорят по-русски. Отказ от традиционных способов общения предполагает модернизацию языков, а рост связей за пределами своего сообщества – усвоение нескольких языков, помимо родного и государственного. Наивные представления о вреде билингвизма постепенно сменяются научно обоснованной картиной того, в каких ситуациях формируется полноценный билингвизм, представлением о преимуществах владения несколькими языками по сравнению с владением лишь одним, о невозможности утверждать, что только одна норма допустима и правильна. Однако до одобрения множественного характера нормы, как и до принятия множественного типа идентичности, свойственной современному миру, еще довольно далеко.

В самом деле, можно ли знать язык и не делать ошибок? Такая речь похожа на речь выучившего все тексты наизусть иностранца, а живое общение изобилует оговорками и неточностями. Можно ли жить на «исконной» территории другого народа и, хотя бы отчасти, не усвоить представления этого народа о том, как устроен мир, не познакомиться с его ценностями и тем, как описывает всё это язык данного народа? Языки часто конкурируют, хотя могли бы просто дополнять друг друга. Неизбежность языковых контактов на смешанных по составу населения территориях, даже в том случае, когда это только визиты туристов, неизбежно оставляет след в языке. Если контакты регулярны и происходят в определенной сфере, а регулирующего изучения языка не производится, неизбежно возникают упрощенные смешанные языки – пиджины.

Двуязычие формируется либо в семье, либо в обществе (в том числе и в образовательном учреждении), и в идеальном случае эти процессы поддерживают друг друга. 40-50 часов в неделю проводит маленький ребенок в детском саду, 25-35 часов – школьник в школе, о студентах что-то определенное сказать трудно. В процессе общения, на занятиях, на уроках, при выполнении

нии домашних заданий совершенствуется знание языка. Первый и второй языки могут поддерживать друг друга, и тогда достигается максимально эффективное и сбалансированное двуязычие.

Учебные заведения – это государство в государстве. В них особая языковая политика, особый режим, не зависящий от того, который определяет отношения в окружающем. Здесь возникают привязанности и выполняются программы обучения, слово родителей имеет небольшой вес, а доминирует слово учителя и сверстника.

Дошкольная социализация происходит в период, когда восприятие ребенка особенно сенситивно к языкам, и его непосредственное общение можно насытить контактом со вторым языком. Все, что приходит в это время жизни, становится частью глубинного Я человека, его миром, его ближайшим знанием, в том числе и знакомство с иными культурами. Мир ребенка интернационален: ему читают всю мировую детскую литературу и показывают все мультфильмы, и он воспринимает их как «свои».

Школьная социализация происходит в таком возрасте, когда усваиваются нормы, письменное слово становится основой для учебы, закладываются представления об авторитетах. Школьники – всесторонне образованные энциклопедисты, и вместе с языком они усваивают массу знаний о странах изучаемых языков и связанных с ними культурах. Иной язык также может являться языком преподавания предметного содержания. Школьники хотят больше общаться с людьми, которые говорят на данном языке, проникнуться новыми идеями.

Студенты стремятся узнать больше о своей будущей профессии, научиться тому, что поможет им найти соответствующее их способностям и амбициям место в мире, они стараются познать самих себя и выбрать наиболее эффективные индивидуальные стратегии изучения языков. Язык тоже может стать профессией, причем это может быть и первый, и второй, и любой по времени усвоения язык – это неважно. Студентам удастся сравнивать языки друг с другом, контрастно изучать грамматику и лексику, видеть особенности языков, культур, литератур, народов в историческом аспекте.

Непрерывное образование на протяжении всей жизни, связанное с усвоением иных языков в более позднем возрасте, может помочь – в зависимости от варианта, в котором оно происходит – вернуться на дошкольную, школьную или университетскую ступень обучения. Например, гастарбайтер похож на ребенка: он пытается выявить смысл и обобщить то, что говорят в определенных ситуациях окружающие, подражать им. Целей изучения языков великое множество, их просто невозможно перечислить, причем это и личная, и социальная сфера. Межпоколенческие различия кардинальным образом влияют на потребность во владении языками, осуществляемую через них коммуникацию, равно как и демографические спады и подъемы, политика и мода.

Способность изучать языки формируется в раннем детстве, закрепляется в дошкольном возрасте, а потом «работает»: улучшает когнитивно-математические способности, увеличивает шансы получить хорошую работу, сочетается с музыкальными талантами, удлиняет жизнь, становится профилактикой старческого слабоумия.

Хорошая теория изучения второго языка помогает создать адекватные материалы для изучения второго языка, правильно организовать этот процесс, управлять его содержательной и методической сторонами. Хорошая практика обучения обеспечивает достаточно хорошее овладение вторым или иностранным языком и позволяет обмениваться наиболее успешными моделями образования.

Русский язык, российская национальная культура, аудиовизуальные средства массовой коммуникации в условиях учебной дисциплины «Русский язык как иностранный»

Развитие и совершенствование коммуникативных навыков иностранных студентов, повышение содержательности, выразительности и правильности их русской речи возможно на основе приобщения к российской аудиовизуальной культуре в условиях культуроориентированного курса «Телеаудирование», объединяющего в одной учебной дисциплине «Русский язык как иностранный» три базовые составляющие: русский язык – российская национальная культура – аудиовизуальные средства массовой коммуникации.

Изучив и проанализировав научный опыт, связанный с определением общечеловеческой и национальной культуры, накопленный философией, культурологией, педагогикой и лингводидактикой, проанализировав научную литературу по тележурналистике и кинематографии, можно дать определение аудиовизуальной культуры как части национальной культуры, зафиксированной и отраженной аудиовизуальными средствами массовой коммуникации. Как составляющая культуры, аудиовизуальная культура занимает такое же место в общекультурном контексте, как литература, музыка, архитектура, живопись. И, как культуре в целом, аудиовизуальной культуре в ее вербальном и невербальном проявлениях противопоставлена идеология и эстетика субкультурных групп.

Анализ ответов иностранных студентов на вопросы о предпочтениях телевизионных программ, анализ студенческих сочинений на тему «Для чего и как я смотрю российское телевидение» позволил сделать вывод, что студенты, изучающие русский язык в России, делают самостоятельные попытки приобщиться к телевидению и как к вспомогательному средству коррекции языка, и как ретранслятору национальной культуры. Однако выбор передач происходит по принципу «проще и зрелищней», и в качестве любимых большинством студентов называются передачи «Окна», «Блондинка в шоколаде». Анализ письменных работ показал, что самостоятельные попытки студентов откорректировать при помощи телевидения грамматические навыки также безуспешны. Отсюда возникает необходимость выстраивания учебного курса «Телеаудирование» на основе принципа соизучения языка и культуры, основанного на идеях Ф.И. Буслаева и В. Гумбольдта, осмысленных и внедренных в практику дидактами XX века, позволяющего преподавателю стать посредником между студентами, языком и культурой.

Опытным путем удалось определить, что оптимальным уровнем для углубленного вхождения в культуру и речь посредством приобщения к аудиовизуальной культуре является уровень, следующий за ТРК-1, при котором студенты уже имеют базовые грамматические, аудитивные и коммуникативные навыки, способствующие дальнейшему углублению языковых знаний и совершенствованию речевых умений.

Учебный курс «Телеаудирование» для студентов гуманитарного профиля рассчитан на 120 учебных часов. По окончании студентами подготовительного курса учебный предмет «Русский язык как иностранный» становится не основным, а вспомогательным, и количество часов сокращается. Каждый университет выстраивает свою программу в соответствии с общим количеством часов, выделенных на РКИ.

Курс телеаудирования предлагается распределить следующим образом: 2 часа в неделю – на первом курсе (72 часа); 2 часа в две недели – на втором курсе (36 часов) + 12 часов факультативных занятий.

Учебная программа опирается на лексико-тематический, функционально-стилистический и уровневый принципы. Обучение строится в три этапа.

На первом (начальном) этапе на материале культуроориентированных аудиовизуальных собственно-информативных и художественно-информативных текстов повышается фонетиче-

ская и орфоэпическая грамотность иностранных студентов. С этой целью отрабатываются умения артикулирования, акцентуации, интонирования; вводятся задания и упражнения на снятие орфоэпических трудностей: на отработку артикуляции, интонационного и ритмического рисунка текста, упражнения на знакомство с особенностями русской интонационной модальности, с особенностями фоностилей, знакомство с особенностями национальных невербальных средств общения. Поэтому данный этап назван орфоэпическим. Объем данного этапа – 20% учебного времени.

На втором (лексико-стилистическом) этапе проводится основная работа по расширению знаний о русском языке и осознанию русского языка в качестве национального феномена носителей культуры, наблюдению над функционированием слова в контексте русскоязычной картины мира, знакомство с выразительными средствами языка и прецедентными текстами.

На материале культуроведческих лингвоаудиовизуальных текстов разговорного, художественного и художественно-публицистического стилей осуществляется работа по формированию умений, связанных с пониманием лексического значения слова, с семантизацией слова (по наглядному образу или по толкованию); умений, связанных с определением контекстуального значения слов и словосочетаний; умения соотносить лексическое значение многозначного слова с соответствующим контекстом; умения соотносить лексические единицы с коммуникативной ситуацией, с функциональным стилем речи, умения использовать соответствующие лексические единицы в собственной речи.

На данном этапе в большей степени реализуется прием комментария.

Целесообразно выделить объяснительно-толкующий комментарий (комментарий отдельных лексических единиц), пропедевтический комментарий (предварительное введение фоновых знаний), экранный комментарий (семантизация лексических единиц через экранный контекст). Возможны следующие способы комментирования: внешний (пассивный) (получение знаний от преподавателя или при знакомстве с соответствующим справочным материалом) и внутренний (активный) (самостоятельный вывод при помощи наводящих вопросов или экранного контекста).

Объем данного этапа – 35% учебного времени.

На третьем завершающем (коммуникативном) этапе осуществляется взаимосвязь видов речевой деятельности, предусматривающая выход через телеаудирование в говорение и письмо. Конечная цель данного этапа – построение связного развернутого высказывания культуроориентированной направленности. В процессе одного занятия данного этапа можно выделить четыре подэтапа: подготовительный, мотивирующий, репродуктивный и продуктивный. На последний двух подэтапах выполняются упражнения на устный пересказ содержания, на репродукцию текста от первого или третьего лица, составление диалогов, рассказ-сопровождение, изложение, сочинение, письмо по впечатлениям.

Насколько буквально нужно понимать двуязычное образование

В России на сегодняшний день насчитывается 86 языков коренных народов. Оставив за кадром несущественную для обсуждаемой здесь темы проблему разграничения языков и диалектов, сошлемся на авторитетное издание [Письменные языки...], которое содержит сведения в Книге 1 (М., 2000) о тридцати двух наиболее развитых в функциональном отношении языках и в Книге 2 (М., 2003) – о пятидесяти четырех малочисленных письменных и бесписьменных языках. Понятно, что по количеству социальных функций все эти языки сильно различаются. Примерно шестьдесят языков коренных народов в РФ преподаются в школе. И здесь, естественно, тоже существуют различия, обусловленные сферами, в которых эти языки используются. На некоторых полностью ведется преподавание, на некоторых преподается часть предметов, некоторые сами преподаются как предмет, довольно существенно различается и количество часов, отведенных на языки и т.д. Очень сильно различается языки и по степени владения ими детьми. В связи с этим возникает несколько проблем. Здесь мы, естественно, будем говорить только о двуязычном образовании. Изучение русского языка в школе является обязательным на всей территории РФ.

Соотношение владения языками у детей, получающих двуязычное образование, бывает разное, но чаще всего преобладающим является русский, в редких случаях – этнический язык, как правило, «большой», например, якутский. Владение этническим языком колеблется от неплохого уровня, что становится все более редким, до нулевого, что, к сожалению, все учащается.

Представляется очевидным, что при разном владении языком необходим и различный подход к преподаванию, и если дети совсем не знают языка, его надо преподавать как иностранный, даже если их бабушки и дедушки свободно владели этим языком.

Известно, что термин родной язык имеет двоякое употребление, одно из них: «язык, выученный в раннем детстве и продолжающий использоваться» [Беликов 1997:13], а другое – синоним этнического языка. Все, кто когда бы то ни было проводил полевое социолингвистическое обследование, сталкивались с такими ответами респондентов: «мой родной язык такой-то, но я на нем не говорю и не понимаю». Известно также, что такая двоякость явилась причиной исчезновения вопроса о родном языке из двух последних переписей населения. Но, к сожалению, довольно часто возникает странная ситуация, когда люди, причастные к преподаванию, понимая термин *родной язык* во втором значении, тем не менее декларируют, что родной язык нельзя преподавать как иностранный, даже если у детей изначально нулевой уровень владения им.

И еще одна проблема. Сейчас принято говорить о «диалоге культур» в двуязычном образовании, что само по себе, разумеется, прекрасно. Но в подавляющем большинстве случаев «диалог культур» понимается как-то уж совсем буквально, когда на уроке одновременно даются сведения о двух языках и культурах. Одно дело – использование в качестве языка-посредника и метаязыка (которые в случае преподавания языка-объекта, а не, например, его научного изучения, совпадают) того языка, которым дети лучше владеют, другое – одновременное изучение двух языков-объектов.

Существует мировая практика преподавания языков, успешно внедряются новые технологии, применяются коммуникативные учебники для изучения иностранных языков. Всего этого лишаются дети, изучающие свой этнический, но, увы, уже не родной в первом значении, язык. И никому в голову не приходит на одном уроке объяснять грамматику и русского, и, скажем, английского языка, а вот русского и любого из языков РФ одновременно – сплошь и рядом.

Многие школы дают неплохую подготовку по иностранным языкам, а вот степень знания языков коренных народов РФ среди молодого поколения неуклонно падает. Представляется, что

причина этого кроется главным образом в вышеизложенном, а не столько, и уж, по крайней мере, не только в непрестижности этих языков и отсутствии мотивации их изучения.

Библиография

Беликов В.И. Надежность советских этнодемографических данных // Малые языки Евразии: социолингвистический аспект. М., 1997.

Письменные языки мира: Языки Российской Федерации. Социолингвистическая энциклопедия. Книга 1., М. 2000.

Письменные языки мира: Языки Российской Федерации. Социолингвистическая энциклопедия. Книга 2., М. 2003.

Обучение русскому языку в иранской аудитории

За последние десятилетия интерес к русскому языку в Иране резко возрос, это сказывается многими причинами: в Иране работают специалисты из России, помогая стране осваивать те или иные экономические проблемы. Многие студенты, выбирая русский язык, сталкиваются с огромными трудностями: т.к. восприятия иностранного языка представляет собой специфический психический процесс. Правила языковой системы охватывают самый широкий круг явлений: она может быть представлена в виде закономерностей, охватывающих большое число процессов и, естественно, она-то и вводится в учебный процесс по причине широкой применимости в первую очередь. Основное внимание на начальном этапе обучения преподаватель русского языка уделяет работе над “грамматикой”, даже если он и не прибегает к теоретическим пояснениям, а все преподавание строит исключительно на тренировках или индуктивном обучении.

Когда мы говорим о субординативном билингвизме, т.е. о таких умениях и навыках, на основе которых производится неправильная речь, принадлежащая вторичной языковой системе, то может сложиться впечатление, что субординативное двуязычие никакой социальной ценности не имеет и является объективно вредным. Между тем, подобный взгляд лишен какой бы то ни было основы. Практически речевые механизмы большинства двуязычных лиц характеризуется именно подчиненным владением иностранным языком, так что субординативный билингвизм достаточно широко распространен. Кроме того, если в преподавании ставить себе целью научить и научиться только простой возможности общения на иностранном языке, то основным направлением обучения бывает именно этот тип продуктивного билингвизма. Между прочим, многие преподаватели делают вид, что не замечают результатов своей работы: подсознательно они знают, что из-за недостатка времени или по какой либо иной причине им не удастся привить студенту или школьнику безошибочного владения иностранным языком; казалось бы, в этом случае основное внимание надо направить на увеличение возможностей общения; тем не менее, преподаватель добивается чистоты произношения или автоматизирует некоторые конструкции и на конечном этапе замечает, что достигнуть не удалось ни безошибочного владения языком, ни хотя бы удовлетворительной способности вести беседу на иностранном языке в достаточно широком диапазоне речевых ситуаций и тем. Правильное осознание возможностей преподавания обуславливает выбор адекватной цели преподавания: если мы ограничены временем, то субординативный билингвизм и только субординативный билингвизм может быть целью обучения. Субординативный билингвизм становится также целью обучения, если обучающиеся достигли 30 лет и процесс обучения проходит вне пределов вторичной языковой общности. Наконец, субординативный билингвизм избирается целью обучения не вынужденно, как в первых двух случаях, а добровольно, если изучающие иностранный язык не хотят сделать его своей специальностью и владение им должно обеспечить только знакомство с научной литературой или умение объясниться во время туристической поездки.

Национальный язык как способ самоидентификации малой локально-этнической группы (на примере астраханских татар)

Повышенное внимание народов к своей традиционной культуре, родному языку в настоящее время обусловлено возросшим интересом общества к историческому и этнокультурному наследию. Этот процесс связан с формированием культурного самосознания в аспекте этнической идентичности. Рост престижа национального языка и потребность членов общества к познанию прошлого, социальному и культурному опыту предшествующих поколений – не просто дань политической конъюнктуры, а насущная задача, возникающая в условиях универсализации социально-культурных практик современной цивилизации. К числу наиболее актуальных проблем следует отнести возрождение и сохранение национальных языков этносов как основу их самосохранения и развития в глобальном мире.

Условной границей, очерчивающей традиционную культуру, является ее самобытная семиотическая система, а именно ее диалект – язык, который, как пишет К. Леви-Стросс «есть продукт и условие культуры народа, отражающий ее общую картину» [Леви-Стросс, 2008: 74]. Будучи условием культуры, язык рассматривается в двух ипостасях. Согласно первой позиции, (родной, национальный) язык помогает индивиду обрести культуру своей локально-этнической группы (ребенка учат, воспитывают, ругают и хвалят словом). Во втором случае язык, как уже было сказано выше, является условием культуры в такой мере, в какой культура обладает строением, подобным строению языка [там же: 74].

Этническая функция языка способствует высокому уровню идентичности локальных этнических групп, т.е. степени отождествления каждого члена сообщества со своей группой, способствуя поддержанию сплоченности данной этнической общности. В середине XIX века ученые считали, что на формирование психики этноса, этнической группы влияет, в первую очередь, язык. Один из основателей народной школы – К. Д. Ушинский – утверждал, что «язык есть самая живая нить и прочная связь, соединяющая отжившие, живущими будущие поколения народа в одно единое целое. Язык есть сама жизнь. С исчезновением языка исчезает и сам народ. Отнимите у народа все – и он сможет воротить, но отнимите язык, он (народ) никогда не создаст его: новую родину даже может создать народ, но язык – никогда; вымер язык в устах народа – вымер и народ» [Ушинский, 2004: 486-487].

Аналогичным образом, трактуя язык как инструмент для этнической идентификации, Д. Н. Овсяннико-Куликовский был убежденным сторонником того, что не усвоивший родной язык ребенок не имеет национальных черт, поскольку именно язык выступает, по мнению ученого, фактором национального самоопределения [Овсяннико-Куликовский, 1895: 16]. Точно так же значимость языка в системе этнических определителей подчеркивал и Д. С. Лихачев. В своей работе, посвященной культурным ценностям России, ученый обращал специальное внимание на следующий момент: «национальный язык удерживает культуру как системную целостность, концентрируя культурные смыслы на всех уровнях бытия – от нации в целом до отдельной личности» [Лихачев, 2006: 98-99].

Очевидно, что в лексическом, грамматическом и идиоматическом слоях языка сосредоточены вербализованные в речи элементы культурного наследия этноса. При этом язык не просто транслирует культуру народа, передавая основные сведения об особенностях национального характера и уклада жизни от одного поколения к другому, но и представляет собой инструмент культуры. Специально заметим, что на сегодняшний день в современной гуманитарной науке исследование национальной языковой картины мира происходит под знаком *концептосферы*. Согласно представителям Воронежской школы когнитивной лингвистики, *концептосфера* является собой совокупность упорядоченных знаний о действительности, полученных в результате

познания и изучения мира общественным и индивидуальным сознанием [Попова, Стернин, 2003: 19]. В формулировке В. А. Масловой, *концептосфера* – совокупность концептов, по «кусочкам» складывающих миропонимание носителя языка, имеющая в своей структуре ядро и приядерную зону, в которые заключены универсальные знания, а также периферию – область индивидуального [Маслова, 2005: 17]. В процессе формирования *концептосферы* народа участвуют заданные этнической культурой система концептов и моделей поведения, которые в то же время принимают участие в построении когнитивной картины мира этноса. Основным инструментом постижения данной картины мира этноса служит языковая картина мира, находящая своё воплощение в языке этноса.

Таким образом, исследование национальной языковой картины мира, с одной стороны, способствует раскрытию особенностей *концептосферы* народа исследуемого языка. С другой – зная содержательное наполнение концептуальной сферы языка, можно получить представление о национальной картине мира. При этом язык формирует носителя языка посредством заложенного в нём менталитета, особенностей видения и восприятия действительности, системы ценностей. Все вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что специфичным для локальной этнической культуры является владение общим для всех ее представителей (в нашем случае членов локальной группы) родным языком и его диалектами. Потеря языка и его диалектов влечет за собой стирание культурных границ между различными этническими группами и их слияние в единую целостность.

Национальное самосознание формирует такие факторы, как образование, которое дает представление об истории своего и других народов, родной культуре и языке. В связи с этим мы отмечаем, что наиболее серьезная проблема, с которой столкнулись представители малой этнолокальной группы астраханских татар в последние годы – современное состояние национальных языков. Если для русского языка характерны процессы оскудения разговорной речи, сильного влияния средств массовой информации в плане его стандартизации, роста числа языковых штампов и клише, то проблема языка у локальных групп оказалась иной. В их семьях родной язык существует лишь на бытовом уровне, в домашней обстановке. Теперь, когда появилась возможность изучать язык своих родителей или дедушек и бабушек, оказалось, что в школах, институтах, на курсах изучают, например, татарский язык, который является вторым государственным языком Республики Татарстана, но не многочисленные диалекты, бытовавшие у локальных групп астраханских татар.

Таким образом, у локальных групп астраханских татар, проживающих в крупных городах, постепенно складывается особый тип этнокультурной идентификации, лишенный собственно этнической подпитки (имеется в виду прежде всего аутентичная российско-татарская среда, владение родным языком). Этот тип формируется на основе знакомства с татарским культурным материалом: современным литературным татарским языком, татарским классическим искусством – музыкой, литературой, современным искусством Татарстана, включая живопись, кино, театр. А социально-политической составляющей этого типа идентификации являлся отказ от советской культурной унификации.

Литература

- Леви-Стросс К. Структурная антропология. М., 2008. 554 с.
Лихачев Д. С. Прошлое будущему. Статьи и очерки. Ленинград, 1985. 575 с.
Маслова В. А. Когнитивная лингвистика. Минск, 2005. 256 с.
Овсяннико-Куликовский Д. Н. Язык и искусство. СПб., 1895. 71 с.
Попова З. Д., Стернин И. А. Очерки по когнитивной лингвистике. Воронеж: Истоки, 2003.
Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии. М., 2004..

Языки обучения в школах Казахстана

В результате новой языковой политики и проведения мер по реализации Государственной программы развития языков в Республике Казахстан на 2001–2010 гг., целью которых явилось расширение и укрепление статуса и функций государственного казахского языка, значительно изменилось соотношение функционирования языков во всех сферах общественной жизни полиэтнического Казахстана, в том числе в образовательном пространстве [1, 295–358]. Важно отметить, что целью новой Государственной программы на 2011–2020 гг. является увеличение числа выпускников школ, владеющих государственным языком, до 100%, взрослого населения республики – до 80%. Одновременно в Госпрограмме ставится задача сохранения численности населения, владеющего русским языком, на уровне 90%, увеличения доли англоговорящих до 20%, количества представителей этнических групп, изучающих родной язык, до 30%. В соответствии с культурным проектом о трехязычии, долю населения республики, владеющего тремя языками – государственным, русским и английским, – планируется довести к 2020 году до 20%.

Достижение этих «целевых индикаторов» [2] непосредственно связывается с системой непрерывного образования молодого поколения казахстанцев на государственном языке, при этом преподавание казахского и русского языков во всех школах является обязательным.

В связи с этим интересно проследить динамику изменения языковых приоритетов *в школьном образовании* за годы независимости, что является одним из главных критериев и прогнозов расширения vs. сужения в ближайшем будущем функционирования языков. Необходимо подчеркнуть, что численность обучающихся на казахском языке постоянно возрастает: за 20 лет она увеличилась (на начало 2010/11 уч. года) на 156%. В то же время количество школьников, обучающихся на русском языке, резко снизилось: если в 1990/1991 учебном году на нем обучались в школах 2 млн. 27 тыс. человек, или 65,05% от общего числа учащихся, то в 2010/11 – уже только 33,5%, или 843,4 тыс. школьников.

На начало 2010/11 учебного года в республике в целом функционировало 7 646 дневных общеобразовательных школ, в том числе 3 828 школ с казахским языком обучения, 1 573 школы с русским языком, 58 узбекских школ, 14 уйгурских, 2 таджикские школы, 7 школ с английским языком обучения. Кроме того, в 2 164 так называемых «смешанных» школах обучение ведется *на нескольких языках*. В ряде специализированных школ с 2007/08 учебного года в качестве эксперимента введено обучение одновременно на 3-х языках – казахском, русском и английском.

Численность учащихся в школах в целом составляет 2 516,1 тыс. человек, на казахском языке обучается большинство – 62,5%, на русском языке – 33,5% от общего числа. На узбекском языке обучаются 78,9 тыс. человек (3,1%), на уйгурском – 14,4 тыс. (0,6%), на таджикском – 3,6 тыс. человек (0,1%).

В 2010/11 учебном году в дневных общеобразовательных школах, где преподавание ведется *на одном языке*, обучались 1 492,9 тыс. человек, в том числе на казахском – 1 058,6 тыс. учащихся (70,9%), на русском языке – 383,7 тыс. (25,7%), 43,1 тыс. человека – на узбекском (2,9%), 5,3 тыс. (0,35%) – уйгурском, 1,2 тыс. – английском, 1,1 тыс. – таджикском.

Интересно, что в городах, с одной стороны, и в сельской местности, с другой, это соотношение значительно отличается. Так, в городских школах с одним языком обучения 59,5% учащихся обучаются на государственном языке, 39,1% – на русском, другие – на языках национальных групп и иностранных языках. В то же время в сельской местности школ с одним языком обучения гораздо больше, и число обучающихся на казахском языке достигает 80,8%, в то время как процент учащихся, выбравших русский язык обучения, составляет лишь 14,05%.

Следует отметить, что школы с национальными языками обучения сосредоточены в местах компактного проживания диаспор: узбекские и таджикские школы – в Южно-Казахстанской области, школы с уйгурским языком обучения – в Алматинской области и г. Алматы.

Наряду со школами, в которых преподавание осуществляется на одном языке, в республике функционируют «смешанные» школы *с несколькими языками обучения*, численность учащихся в которых составляет 1 023,2 тыс. Обучающиеся на казахском языке в таких школах составляют 515,1 тыс. человек (50,3%), на русском языке – 459,6 тыс. (44,9%), на узбекском – 35,8 тыс. в 83 школах, на уйгурском – 9,2 тыс. в 49 школах, на таджикском – 2,6 тыс. учащихся в 10 школах. Функционирует в республике школа с турецким языком обучения, в которой учатся 366 человек, на английском и немецком языках обучаются по 217 учащихся в 2 школах, на чеченском – 138 человек в одной школе.

Таким образом, в городских общеобразовательных школах республики на государственном языке обучаются 40,8% учащихся, а в сельской местности – 59,2%, в то время как на русском языке большинство учащихся (65,45%) обучаются в городах и только 34,6% – в сельской местности. На узбекском и уйгурском языке обучение проходят в городах 23,6% и 30,2% соответственно, в сельской местности – 76,4 и 69,8%. Школы с таджикским языком обучения расположены лишь в сельской местности.

Несмотря на расширение сети школ с казахским языком обучения, их национальный состав моноэтничен: казахи представляют здесь более 99%. Среди школьников, обучающихся на русском языке, казахские учащиеся также составляют значительный процент – более 34,1%, русские – 41,6%, другие этносы – 24,3%.

Важно заметить, что в связи со сложившимися на обширной территории республики разными этноязыковыми ситуациями, распределение по регионам дневных общеобразовательных школ с тем или иным языком обучения и численности обучающихся в них имеет свои, причем очень существенные, региональные особенности [1, 304–306].

Такой значительный языковой сдвиг, особенно наглядно видимый в динамике языковых предпочтений учащихся школ, связан не только с проводимой на протяжении двадцати лет суверенитета новой государственной языковой политикой, но и кардинально изменившимся и меняющимся этническим составом населения Казахстана: оттоком в первые годы независимости значительной части русскоязычного населения, расширяющейся репатриацией оралманов – этнических казахов и др. В целом казахско-русское и национально-русское двуязычие, главным образом характеризовавшее коммуникативно-языковое пространство Казахстана, постепенно переходит в русско- и национально-казахское двуязычие, о чем свидетельствует также неуклонное изменение языковых приоритетов учащихся и реорганизация в сфере школьного образования республики.

Литература:

1. Динамика языковой ситуации в Казахстане: Коллект. монография / Под общ. ред. Э.Д. Сулейменов. – Алматы, 2010.
2. Государственная программа функционирования и развития языков на 2011-2020 годы // <http://www.mki.gov.kz/showarticle.php?lang=rus&id=4980>

Активизация учебной деятельности студентов-иностранцев на продвинутом этапе

Проблема активизации учебной деятельности студентов-иностранцев входит в круг проблем, связанных с совершенствованием учебного процесса. Насколько успешно будут решены задачи обучения, зависит от овладения студентами определенными умениями, навыками, способами, ведь активизация учебной деятельности студентов является результатом этого вида деятельности.

Проблема активизации учебной деятельности обучаемых всегда была предметом пристального внимания педагогов, психологов и методистов. Исследователи единодушно подчеркивают, что важнейшие качества личности развиваются всем ходом учебного процесса, но главным образом такой его организацией, которая максимально обеспечивает включение активной работы обучаемых в структуру их учебно-познавательной деятельности.

Процесс активизации учебной деятельности – это не форма организации занятий и не метод обучения, ее правомерно рассматривать скорее как средство вовлечения учащихся в познавательную деятельность и средство формирования познавательной активности, выступающего в виде специально сконструированных учебных ситуаций, выполнение которых обеспечивает продвижение обучаемых по уровням познавательной активности.

Экспериментально доказано, что увеличение удельного веса активной работы и повышение ее эффективности в ходе занятий достигается изменением их организационной структуры. Дидактически целесообразной является такая организация занятий, которая включает в себя последовательные взаимосвязанные этапы: беседу по пройденному материалу в сочетании с взаимопросом учащихся.

Одним из важных компонентов развития познавательной активности является не только контроль извне, но и самоконтроль в процессе усвоения и применения знаний. Навык самоконтроля формируется в процессе многократного повторения, в процессе мышления, при решении задач. Однако сам по себе навык самоконтроля у учащихся не может выработаться, все зависит от преподавателя, от применяемых им методов и приемов.

С целью проверки результатов подготовки учащихся при изучении русского языка мы провели «педагогические срезы». Результаты экспериментальной работы дают нам основание утверждать, что систематический рост успеваемости в экспериментальных группах определяется следующими условиями: частота форм учебной работы, активизирующих учебную деятельность студентов-иностранцев, создание проблемных ситуаций, своевременный контроль, самоконтроль, индивидуализация процесса обучения.

Опытно-экспериментальная работа дает нам основание сформулировать следующие результаты:

1. Процесс активизации учебной деятельности имеет свои особенности в разных группах студентов.
2. Активизация учебной деятельности студентов-иностранцев на продвинутом этапе в современных условиях требует разработки его научно-практических основ.
3. Процесс активизации учебной деятельности студентов направлен на формирование интереса, базы знаний, а также системы знаний и умений в области учебной деятельности.
4. Систематическое вовлечение студентов в систему активной учебной деятельности приводит к повышению качества теоретических знаний, к пониманию необходимости их углубления и расширения, позволяет формировать познавательную активность студентов-иностранцев.
5. Система средств и приемов, используемых в процессе активизации учебной деятельности студентов, предусматривает использование активных форм и методов в создании базы зна-

ний, создание установки на овладение студентами знаний и умений, совершенствование форм контроля и самоконтроля учебной деятельности студентов, дифференцированный подход к учащимся с учетом уровня знаний и индивидуальных особенностей отдельных студентов, постепенное усложнение учебной деятельности учащихся на каждом этапе обучения.

6. Процесс активизации учебной деятельности должен строиться на основе всестороннего диагностического материала (сформированность мотива, степень сознательного усвоения знаний, сформированность умения выявить главное и стремление к завершенности учебно-познавательной деятельности).

7. На основе проведенного исследования и выводов можно сформулировать следующие содержательно-методические рекомендации преподавателю по активизации учебной деятельности студентов-иностранцев:

- активизация учебной деятельности студентов должна находиться в центре внимания педагога с самого начала изучения учебного предмета;
- при активизации учебной деятельности учитывать уровень сформированности опорных знаний;
- выделять разделы и темы, наиболее значимые в курсе;
- выделять вопросы, которые нуждаются в обязательном объяснении преподавателя;
- выделять вопросы, которые будут изучены студентами самостоятельно;
- создавать ситуацию успеха;
- вовлекать студентов в активную познавательную деятельность по осознанному восприятию изучаемого содержания;
- включать студентов в процесс взаимоконтроля и самоконтроля;
- осуществлять ориентацию студентов на избирательный характер усвоения материала;
- определять индивидуальный стиль учебной работы;
- учитывать индивидуальный стиль каждого отдельно взятого студента;
- осуществлять оперативный контроль готовности каждого студента к самостоятельной деятельности.

Результаты, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы, позволяют нам сделать важный вывод: если мотивация учебно-познавательной деятельности устойчива и перерастает из интереса в потребность, если студенты владеют умениями и способами работы и основными интеллектуальными операциями, а характер управления познавательной деятельностью с внешнего меняется на внутренний и сама учебная деятельность имеет творческий характер, то процесс активизации учебной деятельности можно считать сформированным.

**«Давай, коза, попрыгаем...»,
или Русский детский фольклор в обучении и развитии двуязычных детей**

«Давай, коза, попрыгаем...» – слова из русской народной игры, в которую охотно играют дети, с удовольствием произнося незамысловатый стишок и выполняя простые движения.

Я представляю общественную организацию «Мозаика», которая функционирует в городе Вантаа как клуб по интересам для русскоязычных людей всех возрастов. Здесь работают курсы (русский, английский, финский языки), кружки (художественный, музыкальный, развитие речи и т.п.), проводятся различные семинары и лекции; здесь можно просто пообщаться на родном языке, а можно получить необходимую помощь.

Я работаю с детьми, и поскольку меня давно интересует фольклор, в частности детский фольклор, то внедрение в процесс обучения различных жанров устного народного творчества считаю совершенно естественным. По ходу работы я обратила внимание на тот факт, что дети, плохо говорящие по-русски, активнее включаются в игру, когда мы используем считалки, жеребьевки, заклички или игры, сопровождающиеся простыми повторяющимися словами. Запоминаемая слова, дети скоро начинают пытаться воспроизводить их вместе со всеми. В результате возник вопрос, каким образом можно применить фольклор в обучении двуязычных детей, какие жанры следует использовать?

Многозначность народного творчества для развития личности ребёнка раскрыл ещё в 19 веке К.Д.Ушинский, который подчёркивал, что «в изучении родного языка необходимо использовать весь спектр народного творчества: пословицы, поговорки, поучения, задачи на сообразительность, песни, сказки...»

Вслед за К.Д.Ушинским многие педагоги (О.И.Соловьёва, Е.И.Тихеева, А.П.Усова и др.) пришли к тому, что фольклорные произведения способствуют развитию речи дошкольников: «...обогащению и активизации словаря, овладению грамматическим строем, осознанному употреблению образных слов и выражений, формированию словесного творчества...».

В настоящее время значимость народного творчества не вызывает сомнений, и многие его жанры используются в процессе воспитания и обучения детей. Например, песни, сказки, пословицы, поговорки, былины, игры заняли достойное место в системе образования и в жизни ребёнка. Однако есть жанры, которые незаслуженно лишены внимания. Это произведения детского фольклора.

Не углубляясь в проблемы фольклористики, замечу лишь, что, соглашаясь с В.П. Аникиным и С.М. Лойтер, понятие «детский фольклор» я разделяю на два пласта: классический детский фольклор (это «поэзия пестования», т.е. произведения, создававшиеся и исполнявшиеся взрослыми для детей, а также «собственно детский фольклор», носителем которого являются дети дошкольного возраста, бытующий в детской среде) и школьный фольклор в его устных и письменных формах.

В работе с двуязычными детьми целесообразно использовать всё многообразие классического детского фольклора: колыбельные песни, потешки и прибаутки, песни и сказки, считалки и жеребьевки, заклички и приговорки, игры и загадки и т.д.

К нам приходят дети примерно с 2-х лет, а это возраст, когда ещё прекрасно воспринимается «поэзия пестования». При этом ребёнок любит не просто слушать колыбельные песни, потешки и прибаутки, а пытается принимать активное участие в этой деятельности. Так, например, ребёнок уже 1,5 – 2-х лет берёт в руки куклу или любую другую игрушку и качает её, напевая мотив знакомой колыбельной, а позднее пытается воспроизводить и слова. Например:

Люли-люли-люленьки
Прилетели гуленьки,
Сели гули на кровать,
Стали гули ворковать,
Стали гули ворковать,
Стал Степашка засыпать.

Если ребёнка с рождения «пестовали», то, едва научившись координировать свои движения, он будет подражать старшим. Например, делать «Козу», «Ладушки», «Гули летели», «Сороку-ворону» и т.п.

Народное творчество, в особенности детское, отличается особой эмоциональностью. Играя, дети используют не только речь, но и мимику, жесты. Считалки, дразнилки, заклички, поддёвки непременно сопровождаются соответствующим выражением лица, речь при этом эмоционально окрашена, жесты выразительны. Например:

- Смотри – муха! Хвать тебя за ухо!
- Скажи: двести! – Двести! – Стой, дурак, на месте!

По мнению Г.С. Виноградова, малые жанры детского фольклора были вызваны «педагогическими потребностями народа». И действительно, переоценить значение фольклора в развитии ребёнка сложно, поскольку он отвечает всем основным принципам педагогики, способствующим воспитанию творческой, активной личности, умеющей мыслить, сопереживать.

Для двуязычного ребёнка, живущего за пределами своей родины, народное творчество должно восприниматься как важнейшее средство сохранения родного языка и родной культуры. Фольклор, несомненно, отражает не только особенности русского языка, его многогранность, но и несёт на себе важнейшую культуuroобразующую функцию. Жанры детского фольклора в полной мере можно и нужно использовать в процессе знакомства детей с самобытной русской культурой.

Поэтому, не раздумывая, скажите ребёнку: « Давай, коза, попрыгаем...»!

Языковые гнезда как способ сохранения национальных языков

По отношению к языкам прибалто-финских народов (карелов, вепсов и финнов в республике – 10% населения) в Карелии с 2004 года действует закон «О государственной поддержке карельского, вепсского и финского языков в РК». Однако эти языки на сегодня уже не являются языками внутрисемейного общения за некоторыми исключительными случаями. Этот социологически подкрепленный тезис не вполне соответствовал тому мнению, которое было привычно и, может быть, удобно до сих пор. На определенном этапе мы сами сознались себе в том, что дети, изучая языки по привычным для нас методикам, не владеют ими. Ситуация более чем катастрофическая: карельский, вепсский и финский языки находятся в Республике Карелия под сильнейшей угрозой исчезновения.

В 2007 году заинтересованные родители предложили молодежной организации «Nuori Karjala», занимающейся популяризацией прибалтийско-финских языков и культур, поддержать и развить инициативу по открытию в Петрозаводске нескольких карело- и финноязычных пробных групп на базе муниципальных ДООУ. Началась работа по выявлению большей инициативы среди семей, изучению имеющихся возможностей в городе, поиску необходимой информации по данной методике, выходу на органы государственной власти и СМИ.

Что такое *языковое гнездо*? Это детский сад или группа детского сада, функционирующая на территории бытования языка национального меньшинства, где воспитатели изначально общаются с детьми исключительно только на языке национального меньшинства. Такое языковое гнездо предназначено для детей, вне зависимости от их происхождения, культурной или языковой принадлежности, чьи родители желали бы, чтобы их дети овладели языком национального меньшинства. Цель языкового гнезда заключается в формировании синхронного билингвизма у детей, в связи с чем, основной рекомендацией является по возможности максимально раннее включение в процесс освоения языка меньшинства. Задача, стоящая перед обществом, заключается в возрождении языка национального меньшинства в условиях, когда язык уже не передается естественным образом от родителей к детям. Первоочередными принципами работы является малая наполняемость групп и то, что воспитатель (воспитатели в разных сменах) в течение всего дня пребывания ребенка в дошкольном учреждении обращаются к детям только лишь на одном языке. Одновременно должна вестись работа по поддержанию родителей в их желании использовать язык национального меньшинства в домашних условиях. Сообщество должно также стремиться создать для детей языковую атмосферу вовне детских дошкольных учреждений.

Порядка 40 городских семей подтвердили свое желание водить ребенка/детей в карелоязычное/финноязычное языковое гнездо. Практически все семьи имели отношение к карельскому или финскому происхождению. Интерес к языковым гнездам проявили также родители иных национальностей, мотивируя свое желание уважением к территории проживания, а также стимулом к дополнительному развитию ребенка. Мы все сошлись во мнении о том, что детский сад и языковое гнездо является уже практически единственной возможностью создать естественную языковую среду для ребенка.

Данная метода являлась абсолютно новой в г. Петрозаводске, совершенно готовых к работе воспитателей не было. Единственным подспорьем являлся предшествующий опыт работы карелоязычного языкового гнезда в северном поселке Калевала, по организационным причинам не получивший продолжения и распространения. Однако методика вполне успешно привилась к российским условиям дошкольного воспитания и принесла результаты. Дети действительно стали понимать карельскую речь и реагировать на неё, они преуспевали в школе, успешно изучали другие языки, стали с интересом заниматься творческой внеклассной деятельностью и стали активистами села.

Отсутствие у специалистов по дошкольному воспитанию актуальных знаний о содержании и принципах работы языковых гнезд, недостаточно свободное владение воспитателями карельским/финским языком, отсутствие регламентирующих апробацию данной методики административных документов и обучающей программы определили следующие шаги в работе. Параллельно стартовавший в Финляндии в 2009 году Финно-угорский проект «Языковое гнездо» позволил расширить работу, привлечь внимание к теме детского двуязычия специалистов международного уровня.

При поддержке Администрации города в 2009 году в Петрозаводске удалось открыть 2 группы языкового гнезда на базе тех ДООУ, где уже ранее велась работа по реализации этнокультурного компонента – одна работает на карельском языке, другая – на финском языке. Никаких отдельных больших финансовых вложений от государства апробация этой методики не повлекла. Вопрос о нахождении в группе малого количества детей в количестве разрешился так, что администрациями садов были выделены самые небольшие помещения-группы из всех имеющихся, общий метраж которых согласно санитарным нормам не допускал большего количества. Согласно наблюдениям, дети на первом году пребывания стали понимать основную направленную к ним информацию, повторяют фразы и используют некоторые выражения в игре между собой.

В рамках Финно-угорского проекта удалось провести несколько обучающих семинаров и языковых курсов, поддержать комплектование языковых гнезд необходимыми материалами. В качестве помощников для воспитателей выступают активисты нашей организации. На начальном этапе они сами показывали мастер-классы по работе с этой методикой. Языковую среду в течение этого времени поддерживают волонтеры. Например, на практику в финноязычную группу приезжают финские студенты из г. Ювяскюля. В работе языковых гнезд используется комплексная программа дошкольного образования под редакцией Н.Васильевой, для внутреннего руководства используются свои методические разработки.

Начата работа по разработке парциальной программы «Языковое гнездо», соответствующей требованиям общефедеральных стандартов к дошкольному образованию. На сегодня в наличии есть концепция к республиканской программе «Языковое гнездо», содержащая первичное описание теоретического и практического блоков. Определена структура программы, представлено необходимое психолингвистическое обоснование с учетом специфики построения предметно-пространственной поликультурной развивающей среды в ДООУ, описаны содержание и организация педагогического процесса. Практическая часть представлена описанием этапов разработки методических рекомендаций к программе, апробации и рецензирования.

В Карелии существует огромный интерес семей к языковым гнездам. Они вполне могли бы стать путем к билингвизму и новым импульсом сотрудничества власти и общественности, если организовывать работу сообща. Финно-угорский проект «Языковое гнездо» распространяется на другие российские регионы проживания финно-угорских народов.

Т. А. Анттила
Москва, Россия
tanja.anttila@mail.ru.
Н. Н. Мещерякова
Казань, Россия
nadinka.67@mail.ru

Особенности раннего обучения детей 5-8 лет иностранным языкам на примере аудиокурса "Я по-русски говорю".

В последнее время наблюдается существенный рост интереса к раннему обучению иностранным языкам. Исследования в области раннего развития детей подтверждают, что групповые занятия иностранным языком целесообразно проводить с детьми в возрасте от 3 до 10 лет. До трех лет – бессмысленно, после 10 – уже поздно. Оптимальным для обучения иностранному языку считается возраст 5-8 лет, когда произвольные психические функции находятся в процессе активного формирования, но еще не сформированы полностью. Именно в этом возрасте у детей еще мало штампов речевого поведения, им легко учиться по-новому "кодировать" свои мысли. У детей до 9-10 лет действует "механизм импринтинга", который позволяет формировать иноязычную языковую компетенцию естественным образом, т.е. по аналогии с тем, как это происходило на родном языке – без напряжения, с учетом произвольности внимания и памяти и при включении всех каналов восприятия. Это лучший возраст для интуитивного овладения иноязычной речью.

Авторы учебного комплекса "Я по-русски говорю" считают, что процесс обучения иноязычному общению должен развивать и личностный потенциал детей с учетом психофизических и возрастных особенностей. За основу была взята модель личностно-ориентированного обучения иностранным языкам, разработанная А.А. Плигиным и И.Н. Максименко. Авторы этой образовательной модели считают, что, как и в случае с освоением родного языка, необходимо исходить из естественной логики познания, которая свойственна психологии и физиологии ребенка, а не из логики организации таких научных областей, как «лингвистика» и «иностраный язык». Также необходимо учитывать ценностные ориентации ребенка и структуру его убеждений, на основе которых формируется его «внутренняя модель мира». При этом процессы обучения и учения взаимно согласовываются с учетом механизмов познания, особенностей мыслительных и поведенческих стратегий, а отношения учитель-ученик строятся на принципах сотрудничества и свободы выбора.

Принципы, по которым составлен аудиокурс:

1. Принцип психологической метафоризации. Создается единое семантическое пространство занятий, что дает возможность целостно формировать не только языковую компетенцию, но и более глубоко раскрывать личностные структуры каждого ребенка и создавать межличностные отношения.
2. Увлекательный сюжет. Каждое занятие и аудиоурок на диске – это не традиционный набор песен, стихов и фраз, предназначенных для повторения, а увлекательный рассказ, в канву которого вплетены все лексические и грамматические единицы, а также стихи и песни, отрабатываемые на учебных занятиях. Сюжетное обыгрывание занятий позволяет принципиально повысить мотивацию и включенность детей.
3. Зрительная опора. Книжка-раскраска служит иллюстрацией к каждому уроку, в ней ребенок выполняет задания, данные на диске.
4. Многократное повторение языковых блоков. Отрабатываемая структура аудируется в определенном аудиоуроке такое количество раз, что ежедневное прослушивание кассеты обеспечивает произвольное ее запоминание. Учителю на занятии нет необходимости заниматься скучным зубрением. Он просто создает на уроке игровые ситуации, в которой ребенку необходимо использовать определенные структуры.

5. Язык – средство решения задач. В комплексе отсутствуют задания по принципу язык для языка. Все задания носят игровой характер, поэтому иностранный язык кажется ребенку не изучаемым предметом, а лишь средством выполнения других увлекательных заданий.
6. Развитие навыков самостоятельной работы.
7. Простота контроля. Каждый четвертый урок – итоговый, на нем учитель проверяет качество выполнения заданий и делает соответствующие отметки.
8. Минимум времени при максимальном успехе. Продолжительность звучащего на диске аудиоурока – в среднем 10-12 минут, в течение недели ребенок просто каждый день слушает один и тот же аудиоурок (причем прослушивание не требует полной концентрации внимания и может происходить как бы между прочим).
9. Прослушивание диска не является домашним заданием, а служит интересной игрой для ребенка, в которую с удовольствием и готовностью включаются родители, даже те, кто не изучал иностранные языки. Это способствует созданию триединства: педагог – родители – ребенок.

Принципы построения учебного комплекса "Я по-русски говорю" предусматривают последовательное обучение всем речевым навыкам. Особенно актуальным является раннее **аудирование** речи, с которого и начинается обучение языку в целом. Аудирование становится основой для развития навыка говорения. В спонтанной речи говорение не может быть оторвано от аудирования, поскольку оба навыка являются необходимым условием для полноценного процесса общения. Дополнительным эффектом раннего и интенсивного обучения аудированию является то, что дети рано и много начинают говорить на русском языке.

Одним из явных преимуществ такого обучения говорению является тот факт, что дети, начинающие говорить после длительного этапа аудирования (что максимально приближено к естественному пути в овладении языком), не нуждаются в постановке звуков. Они имеют хорошее произношение и часто начинают мыслить на языке еще до того, как начинают говорить. Практика показывает, что для создания образа фонемы в мозгу ребёнка со средними способностями к языку необходимо до ста прослушиваний этой фонемы в потоке живой речи. В этом случае она запоминается без искажений и самым естественным для ребенка путем, и у него не возникает проблем с произношением.

Аналогичным образом происходит и отработка грамматических структур. Мы отказываемся от «дриллов» и коррекции. На уроке дети обучаются общению в самой естественной для них форме – в игре. Каждая игра, включенная в сюжет урока, тщательно продумана и отобрана с учетом её целесообразности, полезности и занимательности. Сценарий каждого аудиторного занятия включает примерно 10-15 игр. На сегодняшний день создано пять аудиоуроков, которые рассчитаны на 20 часов аудиторных занятий. Каждый аудиоурок отрабатывается в классе в течение трех учебных занятий. Каждое четвертое занятие является контрольно-повторительным.

После занятий по аудиокурсу дети умеют использовать в игровых и речевых ситуациях около 200 лексических единиц и около 40 разговорных фраз. Дети разучивают 12 песенок и рифмовок. Занятия по данному аудиокурсу проводятся в финской школе при посольстве Финляндии в Москве.

При создании аудиокурса «Я по-русски говорю» авторы опирались на уже имеющийся практический опыт обучения дошкольников и младших школьников английскому языку по программе «I love English». Основные методические принципы этой программы стали также основой для создания государственной программы Республики Татарстан по обучению младших школьников татарскому языку, работа по которой началась в школах Казани осенью 2010 г.

И. Артюшина
Костанай, Казахстан
artyshina-irina@mail.ru
И. Абдулхаликова
Костанай, Казахстан
iren_kst@inbox.ru

Развивающая коммуникативная среда в детском саду

В Республике Казахстан происходит расширение и укрепление социально-коммуникативных функций государственного языка, сохраняются общекультурные функции русского языка, создаются условия, способствующие развитию языков этнических групп.

Государственным языком в Республике Казахстан является казахский язык, относящийся к группе тюркских языков. В государственных организациях и органах местного самоуправления наравне с казахским официально употребляется русский язык.

Население Казахстана представлено более 130 этническими группами, обладающими своей культурной, языковой и исторической спецификой. Среди наиболее крупных этнических групп – казахи (60%), русские (25%), украинцы (2,9%), узбеки (2,8%), немцы (1,5%), татары (1,5%), уйгуры (1,5%), корейцы (0,7%), белорусы (0,7%) и др.

Для обогащения языковой среды детского сада, в котором воспитываются дети – носители русского языка и дети – носители казахского языка, апробируется коммуникативный проект «Раз – словечко, два – словечко».

Цель проекта: разработка и реализация эффективной системы билингвального образования в контексте общего познавательного, речевого, социального развития субъектов коммуникативной среды.

Проект включает в себя 3 этапа.

Первый этап. Проектирование

Задачи:

- определение условий и факторов, влияющих на специфику билингвальной среды детского сада;
- выявление основных субъектов коммуникации и возможностей коммуникативной среды в билингвальном образовании дошкольников;
- изучение проблемного поля субъектов коммуникативного пространства.

Результаты деятельности этапа: пакет аналитических документов «Модель билингвальной среды детского сада, определяющая основных субъектов коммуникации и возможности коммуникативной среды»:

Коммуникативная среда «взрослый – взрослый»:

- обеспечивает условия для создания целостной образовательной системы через насыщение процесса образования билингвальным содержанием;
- объединяет усилия педагогов и родителей в создании билингвальной среды;
- обучает эффективным формам билингвальной коммуникации.

Коммуникативная среда «взрослый – ребенок»:

- обучает восприятию и воспроизведению единиц речи;
- помогает реализации потенциальных способностей и возможностей ребенка и взрослого;
- объединяет усилия детей, педагогов, родителей в решении задач билингвального образования.

Коммуникативная среда «ребенок – ребенок»:

- побуждает к социальной активности, достижению успеха;
- поддерживает способности и возможности каждого ребенка;

- объединяет усилия детей в процессе коммуникативной деятельности.

Коммуникативная среда «Микро- и макросоциум»:

- обогащает способам освоения культурного наследия;
- помогает созданию атмосферы общности интересов, взаимопроникновению и взаимовлиянию;
- облагораживает чувства, вызывает стремление к достижению гармонии с миром, социумом, самим собой.

2. SWOT-анализ билингвальной среды детского сада (таблица)

Сильные стороны	Слабые стороны
Заинтересованность родителей в изучении второго (третьего) языка детьми. Функционирование в детском саду постоянно действующего семинара для педагогов по изучению казахского языка. Активная позиция большинства педагогов в вопросах изучения государственного языка. Наличие дидактического обеспечения для обогащения билингвальной среды Создание рекламных буклетов, музыкальных дисков на двух языках. Организация различных форм обучения педагогов и родителей	Недостаточная степень коммуникативной готовности субъектов образовательного пространства к овладению вторым языком. «Дефицит языковых впечатлений» детей. Наличие речевой и зрительной патологии у 1/2 воспитанников детского сада.
Возможности	Угрозы и препятствия
Политика государства, поощряющая изучение второго (третьего) языка. Курсы изучения государственного языка (бесплатные). Поощрение победителей конкурсов знатоков казахского языка представителями неказахской национальности. Сотрудничество со средствами массовой информации с целью освещения положительного опыта билингвального образования. Поиск современных эффективных методик изучения языка.	Недостаточная изученность процесса развития двуязычия в реальных коммуникативных средах. Несовершенство существующей методики обучения языку, основанной на информационно-репродуктивных методах.

3. Лингвальный паспорт детского сада

4. Диаграммы «Этническая идентичность родителей» и «Предпочтения родителей в овладении детьми вторым (третьим) языком.

5. Аналитическая справка по результатам диагностики уровня владения государственным языком педагогами и детьми

Второй этап. Преобразование.

Задачи:

- определение эффективных форм и методов работы с субъектами коммуникативной среды;
- апробация традиционных и инновационных методов билингвального образования в условиях учреждения.

Результаты деятельности: пакет информационно-методических материалов «Методический инструментарий для субъектов коммуникативной среды»:

- словарь-минимум лексики государственного казахского языка для педагогов и родителей;
- алгоритм использования билингвального компонента в организованной и свободной деятельности детей и взрослых;
- конспекты занятий, игр, физкультминуток, рифмовок с включением билингвального компонента;
- игры-драматизации, тематические диалоги на государственном языке;
- игровой проект «Ребенок в роли учителя»;
- тематические публикации в средствах массовой информации с целью освещения положительного опыта билингвального образования;
- анонс конкурсов, направленных на содействие развитию языков и гармонизацию межнациональных отношений.

Третий этап. Диагностика.

Задача: осмысление оптимальности и эффективности системы билингвального образования, разработанной в рамках проекта «Раз – словечко, два – словечко»

Результаты деятельности этапа: пакет «Оценка реализации проекта»:

- сравнительный анализ результатов стартовой и итоговой диагностики уровня усвоения детьми и педагогами государственного языка;
- SWOT-анализ билингвальной среды дошкольной организации на новый учебный год.

Интернет-ресурсы

1. Государственная программа функционирования и развития языков на 2001–2010 гг. // http://www.procuror.kz/rus/bm/gosudarstvennii_yazik/ukaz_o_gosprogramme/.
2. <http://www.osce2010.kz/ru/statics/o-kazahstane>
3. Раку Ж. Психогенезис речи в смешанных коммуникативных средах: Диссертация ... доктора хабилитат психологии // www.cnaa.acad.md.
4. <http://ru.wikipedia.org/wiki/SWOT-%D0%B0%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D0%B7>

Совершенствование навыков русской письменной речи у студентов-казахов

Данная информация отражает опыт двуязычного образования в Казахском национальном университете им. аль-Фараби. Курс русского языка в университете как дисциплина общеобразовательного цикла рассчитан на студентов казахских отделений. В современном Казахстане русский язык как средство межнационального общения в языковом образовании студентов сохраняет социальные функции языка науки и культуры и обеспечивает только те стандартные уровни образования, которые реализуют указанные выше функции русского языка.

Коммуникативные цели и задачи практического владения русским языком являются концептуальными, базисными. Формируя и совершенствуя новые речевые навыки и умения, связанные с профессиональной и научной сферой коммуникации, студенты овладевают дополнительной по отношению к родному языку средством общения, получают в конечном виде глубокое и качественное образование.

Содержание курса русского языка в аудитории с казахским языком обучения определяется коммуникативными потребностями студентов в учебно-профессиональной и научно-профессиональной сферах, целями и задачами обучения русскому языку как средству научно-профессиональной деятельности. Курс русского языка в неязыковых высших образовательных учреждениях Казахстана предусматривает овладение европейским уровнями B 2 + LSP, LAP.

Письменную речь вслед за О.Я. Гойхманом и Т.М. Надеиной мы определяем в качестве самостоятельной целостной речевой структуры, обеспечивающей общение; письменные речевые произведения представляют собой сложные формы коммуникации: для их составления требуются не только специальные знания и навыки, но и творческий подход к тексту [1, 103].

В учебном пособии «Русский язык» для студентов казахских отделений университета (бакалавриат) под ред. К.К. Ахмедьярова, Ш.К. Жаркынбековой. – Алматы: Қазақ университеті, 2010, составленном кафедрой русского языка филологического факультета КазНУ им. аль-Фараби, есть специальный раздел, посвященный совершенствованию навыков русской письменной речи у студентов казахских отделений университетов.

Цель данного раздела – глубже ознакомить обучаемых с особенностями языка научной литературы, со структурой научного произведения и сформировать отдельный блок знаний и умений, связанных с алгоритмом действий, которые последовательно готовят студентов к выполнению курсовой и дипломной работ, осуществляя подготовку их к учёбе в магистратуре и написанию магистерской диссертации.

Путь от первого навыка письменной речи (составление конспекта) и до самого высшего (написание диссертации) включает в себя комплекс разработанных занятий по совершенствованию навыков письменной научной речи. Это алгоритм действий смысловой переработки научного текста, необходимый для студентов в качестве практического руководства при самостоятельном продуцировании научных текстов различных жанров: конспекта, плана, тезисов, аннотации, реферата, рецензии, резюме-выводов, отзыва.

Выполнение заданий, связанных с заданным алгоритмом, развивает у студентов способность не только воспринимать и анализировать текст, но и создавать в ходе его интерпретации новый текст – текст о тексте – для решения соответствующих специальных задач.

Данные умения развиваются и реализуются в учебной ситуации, непосредственно на практических занятиях и при выполнении СРС. При этом обучаемые реализуют новый *уровень познавательно-коммуникативной деятельности* в соответствии с тем, что при интерпретации прочитанного или услышанного текста фиксируются результаты проведённого анализа в виде ново-

го текста – аннотации, тезисов, конспекта. В результате правильно составленных тезисов или грамотно написанной аннотации студенты раскрывают коммуникативное намерение автора и основные положения, выводы первичного текста, демонстрируя верное понимание текста. Эти умения важны ещё и потому, что будущие бакалавры и магистры могут их успешно применять и на занятиях по профильным предметам вузовской программы, в учебной и производственной работе после окончания учёбы.

Написание вторичных текстов связано с употреблением определённых клишированных речевых элементов, поэтому преподаватели знакомят студентов с текстами-образцами вторичных текстов, чтобы научить их не только отбирать и систематизировать необходимые для раскрытия содержания факты, но и использовать соответствующую лексику и жанровую фразеологию. Особое внимание обращается на слова и словосочетания, используемые в роли средств связи независимо от жанрового своеобразия высказывания: лексические повторы, синонимы, местоимения в функции замещения, параллельные конструкции. Студентам предлагается подробная схема анализа научного текста, в которой основное место занимают языковые средства, характерные для научного стиля и языковые средства, оформляющие вторичный текст. В результате обучаемые овладевают моделью текста определённого жанра, основу которой составляют лексические и грамматические формы, обладающие способностью придавать тексту соответствующую композиционную структуру.

Работа над аннотацией, тезисами, конспектами на каждом занятии проводится в процессе чтения (записи) и анализа на основе тщательно подобранных текстов по будущей специальности студентов, что позволяет самым естественным образом реализовать межпредметные связи.

Преподаватели кафедры в этой части своей деятельности солидарны с психолингвистической теорией понимания текста, в которой утверждается, что «Понимание текста – это процесс перевода смысла этого текста в любую другую форму его *закрепления*. Это может быть процесс смысловой компрессии, в результате которого может образовываться минитекст, воплощающий в себе основное содержание исходного текста – реферат, аннотация, резюме, набор ключевых слов». [2, 141]

Таким образом, на кафедре русского языка КазНУ им. аль-Фараби при совершенствовании письменной научной речи осуществляется обучение студентов как навыкам анализа научного текста в целом, так и основным этапам компрессии научного текста, формам свёртывания научной информации и написанию вторичного текста.

Литература

1. Гойхман О.Я. – Речевая коммуникация. – 2-е изд. – М.: ИНФРА – М, 2006. – 272 с.
2. Леонтьев А.А. – Основы психолингвистики. – Москва.: «Смысл», 1999. – 287 с.

Характер немецко-русского двуязычия немцев-билингвов Кировской области

При определении характера немецко-русского билингвизма у российских немцев Кировской области обратимся к исследованиям, проведенным Р. Бони по отдельным регионам проживания немцев бывшего Советского Союза. В своей работе «Некоторые особенности немецко-русского билингвизма» (1983 г.) Р. Бони выделяет пять последовательных стадий развития билингвизма: 1) активное немецкое моноязычие; 2) активно-пассивное немецко-русское двуязычие; 3) активное немецко-русское двуязычие; 4) пассивно-активное немецко-русское двуязычие; 5) активное русское моноязычие [Бони 1983: 21–22]. В ходе исследования было выявлено, что каждой возрастной группе этнических немцев рассматриваемого региона соответствует определенная стадия билингвизма. Так, большая часть представителей старшей возрастной группы (20 человек из 26) уже прошла две первые стадии билингвизма: активное немецкое моноязычие, активно-пассивное немецко-русское двуязычие, и в настоящее время для представителей данной группы характерно активное немецко-русское двуязычие, что означает активное владение немецким диалектом и русским языком.

Для средней возрастной группы рассматриваемых информантов по шкале Р. Бони типичны две стадии билингвизма: стадия пассивно-активного немецко-русского двуязычия и стадия активного русского моноязычия [Бони 1983: 21–22]. На стадии пассивно-активного немецко-русского двуязычия находятся информанты, которые усвоили немецкий диалект с рождения в семье, однако из-за ограничения сфер применения немецкого языка утратили возможность его использования и в настоящее время только понимают немецкий диалект. Что касается знаний русского языка, то, как показывают результаты исследования, представители данной возрастной группы немцев свободно владеют русским языком и применяют его во всех сферах общения.

Младшая возрастная группа находится на стадии активного русского моноязычия. Абсолютное большинство российских немцев младшей возрастной группы не владеет немецкими диалектами и не использует их в общении. Представители этой возрастной группы изучали или изучают немецкий язык в школе, в университете, на курсах немецкого языка. В данном случае можно говорить о русско-немецком билингвизме, который следует охарактеризовать как индивидуальный, неконтактный, искусственный, вспомогательный тип двуязычия, а это означает, что немецкий язык выполняет функцию иностранного языка.

Исследуемый билингвизм характеризуется как массовый, так как русским языком владеют все немцы Кировской области. Немецко-русское двуязычие является односторонним, так как немцы Кировской области выучили русский язык в отличие от русскоязычного населения, которое не владеет немецким языком, поскольку различны функции языковых систем, область их распространения, а также число говорящих на данных языках. По объему использования в различных сферах деятельности язык немецкого меньшинства является монофункциональным языковым образованием (внутрисемейное общение), функционально второй кодовой системой, а контактирующий русский язык, выполняющий максимальную социальную нагрузку в общественной жизни российских немцев является универсальным образованием, функционально первым языком. Немецко-русский билингвизм можно рассматривать как естественный, так как немцы, оказавшись в силу исторических причин на территории Кировской области, находились в постоянных контактах с русским языком, осваивали его естественным путем, в процессе трудовой деятельности. Немецко-русское двуязычие является субординативным, для которого характерно порождение смешанных высказываний, т. е. российские немцы могут использовать в зависимости от конкретной языковой ситуации попеременно либо свой диалект, либо русский язык.

Таким образом, при проведении социолингвистического обследования российских немцев Кировской области нами был обнаружен ряд обстоятельств, способствующих достаточно высо-

кой степени языковой ассимиляции немецкого населения в пользу русского языка. Наиболее важным представляется то обстоятельство, что в изучаемом регионе нет чистых немецких поселений, так как российские немцы представляют собой небольшую по численности этническую группу, они остаются на уровне одного из национальных меньшинств, рассеянных среди многонационального населения. Вторым важным обстоятельством следует назвать пестрый национальный состав Кировской области, в который входят русские, татары, марийцы, удмурты, белорусы, азербайджанцы, чуваша, немцы, коми и др. Именно это обстоятельство, являющееся следствием сосредоточения здесь полинациональных миграционных потоков послевоенного периода, способствовало превращению русского языка в язык межнационального общения для всех представленных в регионе этнических групп, в том числе и для немцев. Еще одним обстоятельством, не препятствующим языковой ассимиляции этнических немцев рассматриваемого региона, является отсутствие роли институтов, поддерживающих языковую компетенцию в отношении родного языка и способствующих его использованию в повседневной жизни.

Должно ли двуязычное образование быть двухмерным? к вопросу о стилях обучения детей

Сейчас во многих передовых системах обучения педагоги, воспитатели, психологи пытаются построить обучение так, чтобы учесть склад ума, стиль деятельности ученика. *Однако в подавляющем большинстве случаев преподавание языка **академично, двухмерно**, направлено на лингвистически ориентированных и логически ориентированных учащихся.*

Вместе с тем история человечества, накопленные культурно-исторические ценности со всей очевидностью свидетельствуют о том, что конкретные таланты и способности проявляются не у всех людей и далеко не одинаково: сравните творческие пути балерины Анны Павловой, тенора Энрико Карузо, художника Пабло Пикассо – этот ряд можно продолжать.

У каждого человека есть свои сильные стороны и свой собственный стиль обучения, который, как полагают психологи и психолингвисты, индивидуален, как подпись, почерк. Несмотря на то, что сейчас много говорится и пишется об индивидуализации обучения детей и взрослых, индивидуальные стили обучения нередко не соответствуют методике, избранной педагогом, учителем-лингвистом, словесником. Возможно, это порождает неудачи в обучении языкам.

Нам показалось интересным и обоснованным в этой связи исследование профессора Гарвардского университета Ховарда Гарднера, разрушающего «миф» о «фиксированном IQ» личности и доказывающего, что человек обладает, как минимум, семью различными «центрами интеллекта»: в их числе лингвистический, логико-математический, визуально-пространственный, идеомоторный, музыкальный, межличностный, внутриличностный интеллект. Проанализируем вероятные способности, характерные для разных типов интеллектов, а также пути и средства поддержания в процессе обучения языку детей их потенциальных способностей.

Преобладание лингвистических способностей у детей проявляется в том, что они любят как слушать и говорить, так и читать, писать, хорошо запоминают детали, любят игры в слова, способны улавливать языковые, поведенческие закономерности, систематичны, любят, кстати, порядок.

В процессе занятий с такими детьми, а также для развития лингвистических способностей окружающего детского коллектива требуется рассказывать и читать истории, давать задания на придумывание или развитие интересных сюжетов, сочинение стишков, детских каламбуров, играть в слова, головоломки, в запоминание имен, географических названий, активно привлекать такой вид работы, как обсуждение, объединять письмо и чтение с иными занятиями, предметами: рисованием, лепкой и т.д.

Преобладание логико-математического интеллекта сказывается в желании считать, решать задачи – не только математические, распределять предметы, слова по группам, играть в языковые компьютерные игры, в желании и умении строить гипотезы, прогнозируя развитие сюжета истории, написание слова, его значение; в склонности к абстрактному, дедуктивному мышлению, в стремлении выполнять действия последовательно, шаг за шагом.

В работе с такими детьми следует, очевидно, стремиться использовать логические рассуждения в беседе, при чтении; внедрять в языковые игры логику, организовывать игру как решение задачи, важной для принятия последующих решений, побуждать к анализу и интерпретации, составлять схемки, ориентироваться на схемно-графическую наглядность, представлять учебную информацию последовательно, не бессистемно. В формировании речевых действий использовать поэтапный принцип.

Дети с преобладанием визуально-пространственных способностей легче запоминают материал с помощью картинок, хорошо чувствуют цвет, для создания образов используют все органы чувств, легче других «читают» материал, представленный в картах, учебных таблицах, мыслят в

картинках, любят искусство, рассуждают, используя в этих целях графическое, изобразительное, предметно-наглядное средства.

Поддержкой для таких детей в процессе обучения языку может стать большое количество наглядного материала, мультфильмов и других видеосредств, цветовых обозначений и разграничителей. Максимальное использование зрительного канала памяти, периферийной стимуляции, пантомимики, перемены мест для занятий, составление детских карт памяти – средства, оптимизирующие обучение визуально-пространственных детей.

Повышенную чувствительность к тону, тембру, ритму, к эмоциональному воздействию музыки проявляют *дети с музыкальным типом интеллекта*. В подобном случае стимулировать обучение и повышать к нему интерес возможно, если учиться, распевая песни, изменять с помощью музыки настроение и «рабочий» настрой», использовать для обучения «активные» и «пассивные» концерты, если мелодекламировать, стихотворения, рассказы, в ряде случаев хором.

Дети с идеомоторными способностями, так же хорошо, как и описанные выше, чувствуют ритм. Но при этом имеют еще и хорошие рефлексии, их отличает быстрая реакция, они предпочитают действовать, запоминают то, что сделано, а не то, что сказано или увидено, играют с предметами во время прослушивания информации. Однако начинают беспокойно вести себя, если им приходится долго сидеть без движения.

Известна методика обучения языку с опорой на физические действия, которая в несколько видоизмененном плане может *применяться и в обучении «музыкальных детей»* (они выполняют, к примеру, движения руками, следуя за тональностью русской речи, русской песни). Сами дети, их учитель, движения, которые ими выполняются или оцениваются, семантизируются, становятся средством обучения. Экскурсии, игры, в том числе ролевые, танцы, спортивные занятия помогут повысить произвольное запоминание у этих детей. Чувствительны они и к приемам драматизации обучения, и к выражению значений и чувств посредством мимики и жестов.

Увлечены коллективной деятельностью дети, в которых *заложены межличностные способности* и легко развивается «социальный» интеллект. Исследования в этом вопросе показали, что данные качества характерны для тех, кто выбирает в жизни профессию учителя, психолога-консультанта, служителя церкви, менеджера, торговца, специалиста по связям с общественностью.

Обучаться такие дети предпочитают в группе, легко перенося занятия, если они предполагают много перерывов, во время которых появляется возможность «пообщаться». Любят веселое, увлекательное обучение, занятия, импровизирующие подготовку к праздникам, социальные ситуации: подсказать точную дорогу, дать необходимый совет, расспросить других и т.п. Многие речевые и поведенческие тактики совпадают у детей данного типа и «представителей внутриличностного интеллекта».

Главный «талант» *представителей внутриличностного интеллекта* – способность обращаться к своему внутреннему миру. Некоторые ученые рассматривают интуицию как отдельный тип интеллекта: кажущуюся врожденной способность получать информацию о других людях и событиях.

Наиболее яркие свойства детей с внутриличностным или интуитивным интеллектом – самомотивация, сильная интуиция, закрытость и желание отличаться от других, необходимость знать, для чего и с какой целью делается что-то, наличие собственных ценностей, что может проявиться в желаниях типа «люблю – не люблю», «хочу – не хочу», «буду – не буду».

Чтобы не создавалось барьеров в обучении или чтобы суметь их преодолеть, *педагог должен позволить* отличаться ребенку исследуемого типа интеллекта от других, хотя и с определенной регулярностью направлять его учебную, в том числе речевую, деятельность; рекомендовать вести в рисунках, в иных сочетаниях (рисунки – буквы – слоги – слова) дневники интересных событий, прослушанных или прочитанных рассказов и др. Полезно давать задания типа «думай», «слушай»; учить задавать вопросы, преодолевая тем самым собственную закрытость;

учить инициировать диалог-расспрос, маленькую беседу, т.е. воспитывать чувство уверенности ребенка в собственных силах. Не помешают и доверительные беседы с педагогом-воспитателем.

Идеомоторные, тактильные дети испытывают наибольшие сложности в обучении. Им необходимо прикасаться к предметам, ощущать, двигаться, действовать. И если методы преподавания этого не предусматривают, они «выпадают из общего хода событий».

Итак, педагоги, воспитатели, психологи, представляя передовые системы обучения, пытаются учесть склад ума, стиль деятельности ученика, преодолеть академичность в рассматриваемом смысле, двухмерность обучения, направленного на лингвистически ориентированных и логически ориентированных учащихся.

Вместе с тем понятно, что обучение языку или поддержанию языка – процесс, в котором нет малозначащих деталей. К примеру, педагогу должно быть небезынтересно, что 15 % детей – ученики идеомоторного типа, им необходимо обучаться через физические действия. Еще 15% – ученики тактильного типа, которым необходимо рисовать, писать, лепить, пробовать все на ощупь. 30 % детей запоминают информацию на слух, но не стопроцентно, а на 75 %. И, наконец, самый большой процент – это «зрительные» ученики, их 40 % и три четверти информации ими усваивается именно таким способом. Но и «зрительные» дети бывают двух типов: одни легче усваивают информацию в виде печатных слов, другие – в виде картинок.

Следует вместе с тем обратить внимание на то, что 70 % детей могут вполне сбалансировано воспринимать информацию разнообразными способами, т.е. в целом справиться с заданием, будь оно представлено визуально, в аудио- или идеомоторной форме, поскольку у ребенка при наличии одной основной способности восприятия, есть и второстепенные, которые компенсируют нередко возникающий дисбаланс в получении информации или ее усвоении.

В своих рассуждениях мы попытались сосредоточить внимание на том, что любом возрасте и, безусловно, в детском, люди могут овладеть тем, что им нужно, если им позволить делать это в своем неповторимом стиле, используя свои собственные сильные стороны.

Преподавание и сохранение языка в Калмыкии

Школьное преподавание миноритарных языков – один из важнейших пунктов в программах ревитализации исчезающих языков (Fishman 1991), однако школьное преподавание может быть направлено как на ассимиляцию миноритарных групп, так и служить задачам восстановления языка (Baker 2003). История калмыцкой школы демонстрирует оба подхода. В 1920-30 существовало преподавание на калмыцком, прекратившееся с началом войны и депортацией в 1943 г. калмыков в Сибирь. Недолгое восстановление в 1958-62 преподавания на калмыцком языке в начальной школе после возвращения из Сибири предполагало ассимиляторские задачи, однако было в целом успешным, поскольку предполагало обучение на калмыцком языке в младших классах школы с постепенным увеличением часов русского. Затем, однако, языком обучения стал русский, и калмыцкий сохранился только как предмет; в 1990-2000 гг. ситуация осталась такой же.

Кроме того, эффективность языковой политики зависит не только от государства, но и от восприятия данных программ сообществом. На сегодняшний день основная проблема преподавания миноритарных идиомов РФ состоит в том, что существующие программы предназначены для детей, владеющих титульным идиомом на бытовом уровне, в то время современные школьники из числа коренных малочисленных народов не знают «родных» языков, поскольку все малые языки РФ в той или иной степени переживают языковой сдвиг (см., например, данные энциклопедии (Письменные языки мира 2003)). Однако возможность изменения стратегии преподавания связана, по-видимому, не только с прикладными вопросами языкового планирования, но и с отношением сообщества: несмотря на усилия лингвистов и некоторых педагогов, создающих программы обучения титульным языкам народов РФ как иностранным, эти методики оказываются невостребованными самими носителями.

В конце 1980-начале 1990-х годов для калмыцкой школы были разработаны программы преподавания на двух языках и двуязычные учебные пособия, предполагавшие равное использование русского и калмыцкого языка на уроке, однако использование двух идиомов, одним из которых ученики почти не владеют, требовало дополнительного времени, и учителя нередко ограничивались быстрым прочтением калмыцкого текста задания, тогда как основная часть урока проходила на русском языке. В настоящее время в Калмыкии отказались от двуязычных программ, но нередко учителя в ответ на вопрос, на каком языке они ведут урок в национальных классах, отвечали: «Уроки на двуязычии». Наблюдения также показывают, что часть урока проходит на русском языке, хотя присутствие исследователя, вероятно, стимулировало учителей больше использовать калмыцкий. В национальных классах сельской школы калмыцкий используется на занятии больше, чем русский, однако уже в старших классах на уроках калмыцкого языка наблюдается уже совсем другая картина: учитель старается объяснять материал на калмыцком, но дети по умолчанию отвечают по-русски и часто нуждаются в повторении сказанного учителем или в переводе; сходная картина наблюдается в младших классах с русским языком преподавания.

Неоднородность сохранности языка в разных населенных пунктах Калмыкии предполагает необходимость разных учебных программ и, возможно, принципиально разных стратегий, однако калмыцкая школа работает по единой модели преподавания «родного языка». Учебники калмыцкого языка и литературы – это переиздания пособий 1970-х годов (лишь для начальных классов были изданы новые учебники).

В отдельных случаях мотивация школьников достаточно высока, чтобы освоить калмыцкий язык. Однако воспользоваться доступом к языку, предоставляемым школой, могут лишь отдель-

ные индивидуумы, так что владение титульным языком в условиях «неестественной» (школьной) передачи языка обусловлено во многом индивидуальными усилиями носителей (мотивацией ребенка и родителей, даже если они сами не владеют титульным идиомом). Большинство педагогов, учеников и родителей школьников не стремится ничего менять, поскольку существующие программы выполняют функцию поддержания идентичности группы.

В докладе рассматривается преподавание калмыцкого языка в разные периоды истории группы, его эффективность с точки зрения сохранения, точнее, ревитализации языка; материал сопоставляется с языковыми ситуациями в других двуязычных регионах РФ. Анализ калмыцкого материала позволяет понять функции и методические установки национальной школы в титульных республиках.

Литература

Письменные языки мира 2003 – Письменные языки мира: Языки Российской Федерации. Социолингвистическая энциклопедия / Отв. ред. МакКоннел Г.Д., Михальченко В.Ю. М., 2003.

Baker 2003 – Baker C. Education as a site of language contact // *Annual Review of Applied Linguistics*. 2003, № 23. P. 95–112.

Fishman 1991 – Fishman, J. *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 1991.

О некоторых особенностях русской речи в условиях русско-немецкого двуязычия

В настоящее время в науке о языке активно исследуются различные аспекты функционирования русского языка в новом культурно-коммуникативном пространстве, каким, с одной стороны, являются государства, возникшие на территории бывшего Советского Союза, а с другой стороны, страны, куда в последние десятилетия эмигрировало большое количество русскоязычного населения, например, Германия. Преобразования такого рода и масштаба заставляют задуматься над тем, какова судьба русского языка в новой геополитической среде, какие изменения претерпевает русская речевая практика в условиях неизбежного взаимодействия с другими языками и каков механизм этого взаимодействия. Более частная цель данной работы состоит в том, чтобы выявить некоторые особенности русской речи на территории Германии в условиях взаимодействия с немецким языком. Суть традиционного в лингвистике подхода к изучению феномена русско-немецкого двуязычия, определяющего языковое состояние переселенцев из России, заключается в том, что русский язык трактуется как «сильный» материнский язык, оказывающий «сопротивление» процессу освоения русскоязычным населением немецкого языка. С учётом фонетико-грамматических особенностей немецкого и русского языков лингвистами разрабатываются методики преодоления типичных «русских» ошибок в немецкой речи, возникающих вследствие интерференции языков (Böttger, 2008). Исходя из положения о том, что процесс взаимодействия и взаимовлияния языков носит двусторонний характер, мы ставим перед собой задачу определить специфику изменений русской речи в условиях двуязычия. Этот вопрос представляется нам важным и в плане решения насущных задач методики преподавания русского языка в двуязычной среде. Основу данной работы составляют наблюдения, сделанные в процессе преподавания русского языка русскоязычным студентам университета в городе Оснабрюке (Нижняя Саксония), имеющим желание сохранить языковую и культурную традицию своей семьи, изучающим русский язык в качестве второго иностранного языка. Особенность данной языковой группы как объекта исследования заключается в том, что сегодняшние студенты – это поколение переселенцев из России, которое выросло в Германии в условиях многолетних контактов двух культур. На основании анализа устной и письменной речи студентов уровень их владения русским языком, ограниченным в большинстве случаев сферой бытового общения, можно охарактеризовать следующими признаками:

- способность понимать русскую речь на слух доминирует над другими языковыми навыками;
- устная речь содержит, с одной стороны, разнообразные элементы русского просторечия, а с другой стороны, многочисленные заимствования из немецкой разговорной речи;
- навыки письменной речи ограничены (либо отсутствуют совсем);
- на фонетическом и грамматическом уровне отмечаются разнообразные изменения русской речи, которые могут быть интерпретированы как следствие взаимовлияния двух языков.

Не претендуя на полноту исследования интересующей нас проблемы, в рамках данной работы рассмотрим более подробно некоторые особенности лексического наполнения русской речи, отражающего наиболее очевидно результаты многолетних контактов двух языков. Отстранившись от представления о процессе взаимодействия языков как процессе столкновения и борьбы между языками в условиях различной степени доминирования одного языка над другим (Gogolin, 2004), рассмотрим его в функциональном отношении. Множественные лексические заимствования из немецкого языка в устной речевой практике двуязычных носителей русского языка, отражающие их коммуникативные потребности, можно распределить следующим образом:

- этикетные слова и выражения, характерные для немецкой разговорной речи: *Hallo, Bitte, Danke, bis bald, ach so*;

- слова-предложения: *ja, nein, doch: doch, ты не права*;

- немецкие существительные, называющие реалии немецкого общества и не имеющие русского обозначения, которые зачастую склоняются по аналогии с русскими именами: *сделал Abitur, была в StadthausE, он сейчас на AusbildungE, договорилась о TerminE*;

- предпочтительное употребление немецких существительных взамен русских, склоняемых по аналогии с русскими именами, взамен русских имён, называющих реалии повседневной жизни: *сдала Prüfung, написала Hausarbeit, позвонила FreundU, был в UrlaubE, купила по AngebotU, еду в Reise, сделала Telefonat, забыла Hausaufgabe, попала в Stau, в Sonntag была на BahnhofE*;

- глаголы, спрягаемые по типу русских глаголов с суффиксом -ова(ть): *штудировать, я штудирую (studieren, ich studiere) мне надо телефонировать,(telefonieren), респектировать, он респектирует(respektieren, er respektiert), мне надо мельдоваться (sich melden)*;

- прилагательные и причастия в предикативной функции: *для меня это kompliziert, там уже всё reduziert; мне egal, какую оценку получу*;

- наречия с различными обстоятельственными и модальными значениями: *genau, ganz genau, sicher, bestimmt, so wie so, inhaltlich, klar, wirklich, selbstverständlich: менерь мне стало это klar; я не могу это сказать ganz genau*;

- союзы, частицы: *aber, auch: я хотела прочитать, aber у меня не было времени*.

Наряду с употреблением отдельных немецких слов в потоке речи данной языковой группы наблюдается также включение целых фрагментов на немецком языке: *Я хочу Вам объяснить, aber das ist schwer zu erklären, не знаю даже, как сказать; Текст был интересный, aber inhaltlich habe ich nicht alles verstanden*.

Приведённый перечень функциональных типов заимствований в русской речевой практике, отличающийся очевидным лексико-грамматическим многообразием, далеко не исчерпывает всего масштаба данного явления. В качестве дополнительной иллюстрации подобного привлечения лексических заимствований из немецкого языка приведём фрагменты текстов объявлений на русском языке, опубликованных в региональной газете города Оснабрюка: 1. «Услуги Tischler(a), (внутренняя отделка, навесы для террас...)»; 2. «Gratis Reisen! Билеты на самолёт, автобус, пором, круизы...»; 3. «Навесы для террас, окна, Haustüren...» (из газеты «Osnabrücker Sönnungszeitung» от 30 августа 2009 г.)

На основании проведённого наблюдения можно сделать следующие выводы.

Русская речевая практика, реализуемая в поликультурной среде, претерпевает неизбежные изменения. В условиях ограниченной сферы употребления русского языка и очевидного дефицита русских речевых средств у двуязычных носителей русского языка в русскую речевую практику проникают многочисленные функционально обусловленные заимствования из немецкого языка, восполняющие коммуникативные потребности говорящих по-русски. Как нам представляется, феномен русской речи в поликультурной среде, отражающий разнообразные следствия взаимодействия языков, нельзя оценивать с позиции языкового пуризма.

Литература

1. Böttger K. (2008); Die häufigsten Fehler russischen Deutschlerner. Münster: WAXMANN
2. Gogolin I. (2004); lebenswichtige Mehrsprachigkeit. In: Mehrsprachigkeit in Fokus- Tübingen: Narr, S.45-54,

**Социолингвистическое анкетирование двуязычных жителей
Кильмезского района Кировской области**

Языковая ситуация в многоязычном Кильмезском районе никогда не отличалась однородностью, поскольку четыре этноса живут в течение продолжительного исторического периода вместе на территории этого района. С целью изучения актуальной языковой ситуации в Кильмезском районе Кировской области при поддержке гранта РГНФ по проекту «Русская региональная речь Вятки: лингвистический и социолингвистический аспекты» (№ 08-04-18032е) в июле 2008 г. была предпринята экспедиция в места компактного проживания русских, марийцев, татар и удмуртов. В состав экспедиции вошли сотрудники лаборатории экстралингвистических исследований филологического факультета и факультета лингвистики ВятГГУ, студенты. Научный интерес представляли марийские, татарские и удмуртские деревни с этнически однородным составом жителей. В задачи экспедиции входило проведение пилотажного исследования по определению количества лиц, владеющих родным языком (марийским, татарским, удмуртским), изучение их языкового репертуара, описания функционального статуса марийского, удмуртского, татарского и русского (в качестве языка межкультурной коммуникации) языков относительно различных возрастных категорий. Основным методом получения необходимых социолингвистических данных являлось анкетирование. В ходе предварительного исследования также предстояло проверить действенность выбранных методических приемов в отношении к конкретной языковой ситуации, тактики исследования и проверки эффективности, корректности, информативности, а также актуальности используемой анкеты для социолингвистического анализа данного региона. В качестве образца была выбрана анкета, составленная под руководством профессора В.А. Аврорина [Аврорин 1970: 33-34], усовершенствованная сотрудниками и аспирантами Сектора языков народов Сибири Института филологии СО РАН [Николина и др.: 2002: 3-9]. Также самостоятельно было добавлено несколько вопросов. Образцом настоящего исследования послужило проведенное в 2003 г. социолого-лингвистическое обследование кумандинцев в северном Алтае [Уртегешев 2005: 105-107]. Анкета включала в себя 22 вопроса социолингвистического характера. Участники анкетирования были объединены в разные возрастные группы согласно количеству опрошенных. Также учитывался уровень образования анкетлируемых. Непосредственно в социолингвистической части исследования предстояло прояснить различные пункты. Например, наличие двуязычия (трехязычия, четырехязычия), установление родного языка и степени владения им (в анкетах были предложен ряд оценок уровня владения родным языком, из которых информантам предлагалось выбрать вариант, наиболее адекватно отражающий их языковую компетенцию [ср. Смирницкая 2002: 173]). Анкета также содержала вопросы относительно функционального статуса родного языка, сфер его использования (общение в семье с детьми-дошкольниками, детьми-школьниками, взрослыми; общение с людьми своей национальности вне семьи, в профессиональной среде и т.д., общение с людьми другой национальности. В анкету были включены пункты о том, считают ли информанты необходимым использовать родной язык в детских садах и яслях и ввести его в учебный план образовательных учреждений, вопросы о престиже родного языка, его характеристике. В ходе исследования ставилась задача выяснить предпочтение в выборе языка прессы, телевидения, радио, отличия языка в исследуемых населенных пунктах от языка соседних деревень и республик (Татарстана, Мари Эл, Удмуртии). Анкеты предусматривали также вопрос о том, какое место занимает русский язык в различных сферах общения опрашиваемых, вопрос о степени владения русским языком. Анкетирование проводилось среди этнических марийцев (дер. Малая Кильмезь), этнических татар (дер. Тат-Кильмезь, Четай) и этнических удмуртов (дер. Паска, Егорово, Большой Гозек) в исконных марийских, татарских и удмуртских деревнях на территории Кильмезского района Кировской области. В опро-

се принимали участие только те жители этого района, которые признавали свою принадлежность к данным этносам. В анкетировании приняли участие 108 человек из них: 53 этнических марийца в возрасте от 13 до 87 лет; 35 этнических татар в возрасте от 8 до 77 лет; 20 этнических удмуртов в возрасте от 19 до 81 года.

Проведенное пилотажное исследование позволяет следующие выводы.

Все информанты – этнические марийцы, удмурты, татары четко осознают свою этническую и языковую принадлежность. Стремление сохранить свой язык отмечается у всех представителей данных народностей, участвовавших в анкетировании. Подавляющее большинство опрошенных жителей обследуемых деревень Кильмезского района (91%) признают себя двуязычными. 6% из них отметили, что владеют в той или иной степени тремя языками. Четырехязычие отмечено у 1%. Только 2% участников анкетирования среди марийцев и татар владеют одним языком – русским. Марийский в качестве родного языка признают 74% опрошенных марийцев, оба языка – марийский и русский – родными считают 7% информантов – этнических марийцев, русский является родным для 19% марийцев. Татарский язык определили в качестве родного 94% анкетлируемых, два языка – русский и татарский признают родным 3%, только русский родной также для 3% опрошенных татар. Что касается удмуртского языка, родным его считают 95% удмуртов, русский язык признали родным 5% удмуртов. Наиболее высокий уровень языковой компетенции отмечен у татар, поскольку свободно владеют татарским языком 88% принявших участие в опросе. Свободно владеют удмуртским языком 80% удмуртов. Среди марийцев этот показатель довольно низкий – всего 43% марийцев владеют марийским языком свободно. Проанализировав ответы на указанные вопросы, можно сделать вывод, что самые прочные позиции занимают татарский и удмуртский языки. Марийский язык вытесняется из всех сфер жизни русским языком. Озабоченность вызывает нежелание молодого поколения марийцев общаться на родном языке. Хотя все же 77% марийцев, включая младшие возрастные группы, высказались за необходимость изучения марийского языка в учреждениях образования. Удмуртский и татарский языки поддерживаются внутри семьи, также эти языки используются в общении с людьми своей национальности и, что важно, – в общении с детьми. Знание русского языка оценивается самими информантами как прочное. Судя по результатам опроса, 94% владеют им свободно. Среди татар уровень свободного владения русским языком составил 77%, среди удмуртов – 70%. Однако, опрос татар показал, что 6% информантов-татар не говорят по-русски. У марийцев и удмуртов подобные данные о не владении русским языком не зафиксированы. Русский язык является языком средств массовой коммуникации, образования, межкультурного общения. Ему в данных сферах отдается предпочтение. По признанию всех опрошенных, их родные языки находятся под влиянием русского языка, что отражается на различных уровнях: фонетическом, грамматическом, лексическом.

Литература:

1. Аврорин В.А. 1970 – Опыт взаимодействия функционального взаимодействия языков у народов Сибири [Текст] / В.А. Аврорин // ВЯ: № 4 – 1970.
2. Николина Е.В., Озонова А.А., Кокошникова О.Ю., Тазранова А.Р. Социолингвистическая ситуация у тубаларов и чалканцев [Текст] / Е.В. Николина и др. // Языки народов Сибири. Часть 1 / Вып. 7. – Новосибирск, 2003 – С. 3 – 9.
3. Смирницкая, С.В. Труды по германистике и истории языкознания [Текст] / С.В. Смирницкая. – СПб.: «Наука», 2002. – 319 с.
4. Уртегешев, И.С. Социолого-лингвистическая ситуация у кумандинцев [Текст] / И.С. Уртегешев // Вестник Казахского национального университета им. Аль Фараби.: № 5(87) / Казах. нац. ун-т. – Алматы, 2005 – С. 105 – 107.

Двуязычие в условиях современного межнационального общения

В настоящее время нет человека, которого бы не интересовали, не волновали многие сложные вопросы национальных отношений в нашей стране и за рубежом. На первый план, и это совершенно естественно, вышли вопросы языка, его изучения и развития.

К.Д. Ушинский в статье «Родное слово» утверждал, что язык каждого народа создан самим народом. Язык является полнейшей и вернейшей летописью всей духовной и многовековой жизни народа. В нём одухотворена и отражена природа родного края. Великий педагог отмечал, что нет насилия более страшного, чем отнять у народа «наследство, созданное бесчисленными поколениями его отживших предков». Ребёнок, рождаясь, застает «готовый» язык. Его собственная речь формируется в процессе общения как освоение норм языка в данной среде. Язык по своей форме национален. Дети усваивают словарь, грамматический строй и звукопроизношение национального языка, с его характерными особенностями. Так можно объяснить происхождение и сохранение на сегодня многих различных языков. Однако, как было сказано выше, язык является основным средством общения, следовательно, для сближения люди должны общаться на одном языке, либо изучать языки других народов [5].

Ученые, исследующие эту проблему, пытались дать свое определение «двуязычию»: Э. Блохер под двуязычием понимает принадлежность человека к двум языковым обществам в такой степени, что могут возникнуть сомнения, какой язык более близок ему, или какой из них следует считать родным, или каким он охотнее пользуется, или на каком он думает. Ю.Д. Дешериев предполагает знание в совершенстве как родного, так и второго языка [4]. В.А. Аврорин под двуязычием понимает приблизительно одинаковое, свободное, активное владение двумя языками, вплоть до способности думать на нем без перевода [1].

Но дело в том, что возможность одинаково совершенного владения двумя языками встречается в жизни сравнительно редко. Еще Г. Трейчке, изучая Гейне, предположил, что, кто в совершенстве владеет одним языком, то почти никогда не сможет овладеть другим языком. Эту мысль продолжает и академик М.П. Алексеев, который утверждает, что только в случае особого дара можно в совершенстве овладеть неродным языком «Эти случаи всегда редки и единичны, и всегда являются исключениями из общего правила...» [2]. Степень же совершенного владения вторым языком может быть различна, во всяком случае, такие абсолютные знания языков наблюдаются очень редко.

Отдельные ученые пришли к выводу, что под двуязычием следует понимать любую степень владения языками. Ф.П. Филин разделил двуязычие на узкое и широкое. В узком смысле, двуязычие – это более или менее свободное владение двумя языками, родным и неродным. В широком смысле, двуязычие – это относительное владение вторым языком, умение пользоваться языком в определенных сферах общения (в производстве и тому подобное) [6].

Причины возникновения двуязычия могут быть различны:

- В быту, в семейных, родственных связях, отношениях (брачные связи между носителями разных языков) и возникновение у них и их детей двуязычия.
- На заводах, фабриках, в общественных организациях и государственных учреждениях, в школах разных ступеней и вузах.
- В местах, где временно, в период сезонных работ, встречаются носители разных языков и между ними возникают контакты.
- В местах, где смешанно живут носители разных языков.
- В целях постоянного общения со всем внешним миром, если носители данного языка немногочисленны и функции их родного языка ограничиваются функциями языка, употребляемого в семье, быту, в народно-разговорной речи.

Условия, создающие почву для возникновения двуязычия, также могут быть различными:

- Многонациональное государство, которое нуждается в языке международного общения и сотрудничества народов, представленных в нем.
- В районах, где постоянно смешанно живут носители разных языков.
- На заводах, фабриках, в хозяйствах сельской местности, в государственных учреждениях и общественных организациях, где работают представители разных национальностей.
- В школах, вузах, где учатся дети, говорящие на разных языках.
- В семьях, где мать и ее родственники, с одной стороны, и отец, и его родственники, с другой, говорят на разных языках (смешанные по национальному составу, маргинальные семьи).
- В местах, куда приезжают представители разных национальностей.
- При осуществлении постоянных контактов и сотрудничества между странами.
- В научных связях.

Типы двуязычия. Возможные типы двуязычия (виды) весьма многочисленны. Основные типы двуязычия представляют большую общественную, научную и практическую ценность. Все типы двуязычия делятся на:

Контактные – это такое двуязычие, которое возникает в условиях совместной повседневной жизни двух народов или их частей. Контактными являются почти все основные типы двуязычия, существующие в СНГ. Контактные типы двуязычия бывают, как правило, более совершенными, более устойчивыми и постоянными, чем неконтактные. Они передаются из поколения в поколение и создают наиболее благоприятную почву для взаимообогащения языков при определенных, соответствующих условиях.

Неконтактные – это двуязычие, возникающее вдали от основной массы носителей языка, которым овладевают обладатели другого языка, общаясь с представителями этого народа, находящимися в другой стране, или путем специального изучения чужого языка в школе, институте и так далее. Неконтактные типы двуязычия раньше обычно возникали в колониях и зависимых странах у верхушечных слоев общества, в результате общения и сотрудничества с представителями верхушечных слоев общества. Аналогичную картину можно наблюдать в современных зависимых странах и колониях, где распространены языки колониальных держав – английский, французский, голландский и другие.

Русский, английский и другие языки международного значения изучаются в школах, вузах различных стран мира. Неконтактные типы двуязычия не передаются из поколения в поколение на длительные периоды времени. Чаще всего эти типы двуязычия не приводят к процессам массовой смены языка, как одной из основных проблем, связанных с явлением двуязычия.

Важность разработки проблемы двуязычия заключается еще в том, что характерной чертой современного мира стало наличие постоянного диалога государств с окружающим их культурным пространством. В результате чего происходит взаимодействие в рамках единой мировой культуры. Благодаря революционному прорыву в развитии средств аудиовизуальной коммуникации в настоящее время значительно расширились и углубились культурные взаимодействия. А сам процесс взаимодействия культур стал носить глобальный характер.

Литература

1. Аврорин, В.А. Двуязычие в школе // Тезисы научной конференции, посвященной проблеме двуязычия и многоязычия. – М., 1969. С. 10.
2. Алексеев, М.П. Восприятие иностранных литератур и проблема иноязычия // Труды юбилейной сессии ЛГУ. Секция филологических наук, 1946. С. 201.
3. Богомолова, М.И. Национальное воспитание и двуязычие в истории педагогических учений. Казань, 1998, 440 с.
4. Дешериев, Ю.Д. Проблема двуязычия // Тезисы докладов на IV Международном семинаре преподавателей русского языка. – М., 1961. С. 74.
5. Ушинский, К.Д. Родное слово // Пед.соч. в шести томах. Т. 2. М.: Педагогика, 1988. С. 108-121.
6. Филин Ф.П. Современное общественное развитие и проблемы двуязычия // Проблемы двуязычия и многоязычия. – М., 1972. С. 20-21.

О формах билингвизма и полилингвизма в межкультурной семейной коммуникации

Использование вербальных знаков в межкультурной семейной коммуникации имеет ряд особенностей, отличающих его от монокультурного общения. Прежде всего, межкультурная семейная коммуникация предполагает **выбор естественного языка общения**. В нашем научном исследовании выявлено три варианта решения этой проблемы: 1) доминирование одного языка над другим; 2) равноправное сосуществование двух представленных в семье языков; 3) третий язык, неродной для обоих супругов (как правило, им становится язык страны проживания семьи или международный язык). Возможны также индивидуальные варианты выбора, например, приглашение иностранной няни для детей или временное разграничение общения на том или ином языке.

Помимо этнического и территориального, мы выделяем некоторые другие социальные и психологические факторы, которые могут повлиять на предпочтение того или иного языка и обусловить специфику коммуникативного пространства в межкультурной семье: 1) конфессиональная принадлежность супругов; 2) уровень образования членов семьи; 3) классовая принадлежность и успешность социализации членов семьи; 4) тип лидерства в семье; 5) психологический климат и степень групповой когезии; 6) политическая ситуация в стране проживания; 7) нуклеарный или расширенный состав семьи, участие в семейно коммуникации родственников с обеих сторон и т. д.

Если для общения выбирается государственный язык страны проживания семьи, то мотивом сохранения второго языка может быть желание родителя/супруга не утратить собственную культурную идентичность и привить особенности своей культуры детям, внести своеобразие во внутреннее семейное общение.

В межкультурной семье также остро стоит проблема вторичного билингвизма, когда супруги-эмигранты оказываются в иноязычной среде преимущественно на внешнем уровне общения, т.е. когда от уровня владения языком зависит успешность социализации, степень маргинализации супруга и семьи в целом. Этой проблеме, как и проблеме естественного билингвизма, посвящен ряд научных работ, многие из которых актуальны для семейной коммуникации, например, изучение феномена асимметричного билингвизма, возникающего по причине комплиментарного характера использования второго (иностранного) языка; «опрошение» речи, проявляемое в использовании культурно-специфической лексики и заимствованных лексических единиц с более универсальным семантическим значением в сравнении с родными эквивалентами; установка на адресата; зависимость способов и количества заимствований из официального языка страны проживания пары от степени вовлеченности в коммуникацию с различными внешними социальными институтами и многое другое [Вишневская, 1997; Черничкина, 2007; Чиршева, 2000].

Когда выбор осуществлен в пользу двух или трех равноправно сосуществующих языков, возникает ряд проблем при обучении им детей: позднее развитие полноценного речетворчества, смешение языков (что особенно актуально в период, предшествующий формированию активного вокабуляра на всех языках), дополнительные методические и педагогические трудности для родителей, особенно при обучении письменной речи и чтению. Однако в нашем исследовании нет ни одного отрицательного отзыва участников межкультурного семейного общения о ситуации би- и полилингвизма в их семье, что свидетельствует о преобладании положительных сторон такого выбора, например, установление дополнительного эмоционального контакта.

Наш материал доказывает беспроблемное формирование естественного билингвизма и полилингвизма у детей из смешанных семей, а также положительное отношение к этому процессу

и его результату со стороны как самой семьи, так и окружающих. Растущее по всему миру число межкультурных браков и, соответственно, естественных билингвов, стало причиной формирования уникального по своей сути поколения космополитов, культурная идентичность которых изначально двойственна. Это часто предполагает наличие у таких людей толерантности, широкого кругозора, высокого уровня коммуникативной компетенции, отсутствие консерватизма.

В процессе межкультурной семейной коммуникации часто наблюдается с м е ш е н и е и п е р е к л ю ч е н и е к о д о в , то есть переход с одного языка на другой, включение в речь на одном языке слов и выражений из другого, использование языковых гибридов и интернационализмов.

Переход одного из супругов с семейного языка общения на родной может также послужить определенным символом, как, например, в следующих ситуациях:

1) наличие повышенного эмоционального заряда коммуникативного акта – всплеск как положительных, так и отрицательных эмоций; 2) желание скрыть какую-то информацию от других членов семьи (например, во время телефонного разговора); 3) объединение членов расширенной семьи в коалицию по национальному признаку и т. д.

В межкультурном семейном общении семантика любой «домашней» номинации должна быть эксплицирована партнеру по причине наличия языковых и культурных лакун. Так, например, переход с «вы» на «ты» и дальнейшее правильное использование соответствующих местоимений может представлять собой немалую трудность для иностранного супруга. Лакунарность, однако, не является исключительно отрицательным фактором: многие русские респонденты отмечают, что незнание супругом их родного языка или отдельных редких лексем позволяет первым «без последствий» использовать их в быту, например, выражать свои эмоции с помощью инвектив. Лексическое значение слов не несет с собой проблем, т.к. оно не известно супругу, а смысл передается с помощью интонации и невербалики.

Неформальность семейного общения может быть иногда в принципе недостижима в условиях межкультурного диалога, т. к. супруг, вынужденный общаться на иностранном языке, не может до конца снять в домашних условиях полученное извне психологическое напряжение: *At the end of a hard day, you want to speak your own language. You feel better dealing with people of your own background* [Visson, 2001, с. 55]. Невозможность до конца выразить себя и понять родного человека с чуждым менталитетом – это серьезное испытание, успешность преодоления которого зависит от адаптивных возможностей личности и уровня её коммуникативной компетентности

Использование стихотворной речи в процессе обучения русскому литературному произношению тюркоязычных школьников

Стихотворную речь, в которой, как писал Б.В. Томашевский, четко и рельефно проявляются все особенности языка [1: 67], можно успешно использовать при обучении русскому языку. Ее ритмическая организация благоприятствует, как отмечает Н.М. Шанский, «решению орфоэпических задач»[2: 5].

В научно-методической литературе предлагаются различные формы и приемы использования стихотворной речи на уроках русского языка и литературы в школах с русским и с тюркскими (казахским, киргизским, татарским и другими) языками обучения.

Особенно эффективно применение стихотворной речи в школах с нерусским языком обучения. Еще В.Г. Белинский предлагал использовать в процессе обучения русскому языку в школах с польским составом учащихся как можно больше стихотворных текстов[3].

Как показывает анализ научно-методической литературы и собственный опыт работы, тюркоязычные школьники неправильно ставят ударения не только в незнакомых словах, но и в словах хорошо знакомых; они не улавливают смыслоразличительной функции русского ударения; не различают грамматического значения слов в связи с изменением ударения в них; не умеют делить слова на слоги, где есть стечение гласных; не воспринимают роли гласных звуков в стихотворных текстах, которые создают особое время звучания поэтической речи.

Эти ошибки не в последнюю очередь обусловлены различной природой ударений в русском и в тюркских языках. Если ударение в русском языке является разноместным, подвижным и смыслоразличительным, то в тюркских языках ударение всегда падает на последний слог в слове, является фиксированным.

Для преодоления этих ошибок следует изучать основные понятия русской просодии в сопоставлении с родной. Уже в начальных классах, когда учащиеся читают и заучивают короткие стихотворения, учитель обращает их внимание на роль ударений в русском стихе, на четкую их закономерность в стихотворных строках. Наиболее простым способом овладения ритмом силлабо-тонического стихосложения, которым написана классическая русская поэзия, является, как известно, скандирование. Этот прием помогает прояснить столь трудные для них ударения. Дети и сами любят скандировать стихи, любясь и наслаждаясь, как писал В.В. Кожин, «каждым звуком, каждым ритмическим ходом, каждым словом, создающими торжественно-веселый поэтический смысл» [4: 7]. Но в отличие от учащихся школ с русским языком обучения, для которых ритм силлабо-тоники является родным, ученики тюркоязычных школ нуждаются в дополнительной графической наглядности – условном обозначении ударных и безударных слогов.

Развитию речевого слуха способствуют упражнения в быстром и правильном делении слов на слоги. Можно использовать игру: один из учеников называет односложное слово, второй – двусложное, третий – трехсложное и т.д. М.А. Рыбникова подробно описала упражнения, благодаря которым школьники учатся слышать логические ударения и передавать их при чтении, показала различные приемы работы над паузами [5: 149-165].

Для формирования чувства ритма издавна используют и такую игру: отстукивают карандашом ударные и безударные слоги, не забывая о том, что ударный слог сильнее и отстукивать его надо громче (*та́к – та́к, та́к – та́к...*). Такое скандирование помогает не только овладеть интонацией стихотворения, но и способствует развитию у школьников четкости дикции, звучности и напевности чтения, помогает уловить ритм стиха.

Самые различные игры можно использовать и с рифмами, например, можно предложить задание: к слову подобрать рифму (*вокруг – рук, Степанов – великанов*). Чем труднее слово, тем больше почвы для находчивости и остроумия; можно предложить и другую игру – отгадать в

тексте рифмы: учитель читает стихотворение, но не произносит вторую рифмопару – ее отгадывают дети. В этом случае хорошо использовать «загадки-складки», в которых отгадка – в рифменном ожидании.

Звуковой анализ рифм в стихотворениях русских поэтов не только способствует совершенствованию орфоэпических умений школьников, но и выразительному чтению. «Рифм сигнальные звонки» должны стать для них сигналом для большей паузы между строками, чем между словами в стихе: большее время звучания стихотворной речи достигается и за счет увеличения числа пауз и их длительности.

Таким образом, тюркоязычные школьники, читая и заучивая, усваивают орфоэпические нормы, что в свою очередь способствует развитию у них орфографической и пунктуационной грамотности, о чем писал еще А.М. Пешковский [6.30].

Литература

- 1) Томашевский Б.В. Стих и язык // Филологические очерки. М., Гослитиздат, 1959.
- 2) Шанский Н.М. Лингвистический анализ стихотворного текста. М., Просвещение, 2002.
- 3) Белинский В.Г. Мои мысли о том, каким образом должно поступать учителю при обучении русскому языку учеников, не могущих объясняться на оном, и который со своей стороны не знает их отечественного языка (1833) – Минск: Неман, 1968, №1, с. 185-189.
- 4) Кожин В.В. Стихи и поэзия. М.: Просвещение, 1980.
- 5) Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения. М.: Учпедгиз, 1963.
- 6) Пешковский А.М. Роль выразительного чтения в обучении знакам препинания // Избранные труды. М.: Учпедгиз, 1959, с. 19-32.

Об опыте двуязычного обучения в детских садах Казахстана

Казахстан – это мультикультурное и полиязычное государство, в котором наиболее коммуникативно мощными партнерами являются казахский и русский языки, обеспечивающие комфортное общение между собой многочисленных этносов.

Немного статистики. В республике функционируют русские, казахские и смешанные сады (где есть и русские, и казахские группы). По данным департаментов образования РК, на 1 октября 2006 года в стране работает 1391 детский сад, из них на казахском языке общения – 487, русском – 348 и узбекском – 1. В 555 детсадах – группы с обоими языками воспитания и обучения (1638 казахских, 2374 русских, а также 8 узбекских, 3 уйгурских, 2 корейских и 1 немецкая группа).

Следует отметить, что в РК сохраняется дефицит мест в детские сады, несмотря на то, что правительство принимает меры, и их количество ежегодно увеличивается. Так, в Алматы в 2007 г. насчитывалось 155 детсадов (в том числе 74 – русскоязычных и 31 – казахоязычный, остальные смешанные), по данным 2010 г. – уже 172 детсада (из них 42 казахских).

В государственных дошкольных учреждениях педагоги работают только по госпрограммам «Балбобек» и «Кайнар», которые утверждены Министерством РК как основные. Однако наряду с ними разрешено применять и элементы других программ, разрабатывать авторские проекты. Так, например, воспитатели на занятиях активно используют элементы Вальдорфской педагогики, методики Зайцева, международной методики Step by step и других, которые хорошо себя зарекомендовали. Большое значение в работе дошкольных организаций придается языковой подготовке: развитию речи, знакомству с литературой, обучению письму.

В этой связи отметим, что проблема овладения государственным языком в РК сегодня решается вполне стандартно – благодаря введению соответствующей дисциплины как обязательного предмета в русских садах и школах, а также в вузах на русских отделениях. Обучение начинается с 0,5 ч. в неделю во второй младшей группе (дети 3-4 лет), увеличивается в школьной программе – от 2 до 5 ч. в неделю в разных классах. В вузе же это занимает 3 ч. в неделю.

Однако более продуктивный способ решения данной проблемы предложен самой природой – усвоение одновременно двух и более языков на уровне родного естественным образом, поскольку в человеке заложена эта уникальная возможность – восприятия разных лингвистических систем параллельно, которая, к сожалению, ограничена периодом от рождения и до 6-8 лет. В это время ребенок может освоить несколько языков благодаря тем же механизмам, которые осуществляют усвоение первого языка. Поэтому продуктивно начинать двуязычное обучение именно в детском саду.

В РК велик процент билингвов (с разной степенью владения казахским и русским языками). Активное использование практики двуязычного образования 1) создаст благоприятные условия для повышения языковой компетенции в обоих языках, 2) будет работать на предотвращение «стихийности» их освоения, которая обуславливает массу ошибок и грамматических, и речевых и др., 3) отчасти снимет проблему овладения государственным русскоязычного населения. Сейчас для этой цели детей отдают в казахские сады. Однако не все родители соглашались на такой эксперимент по разным причинам.

Во многих садах республики успешно применяют отдельные элементы методик по двуязычному обучению: оборудование этнозалов или отдельных специальных зон в группах, разучивание стихов и песен, знакомство с обрядами, традициями и правилами речевого этикета и закрепление полученных знаний в течение дня (данные по г. Алматы, Усть-Каменогорску, Петропавловску, Степногорску). Одним из наиболее удачных экспериментов по внедрению двуязычия как

технологии общения, воспитания и жизнедеятельности в дошкольных группах можно считать опыт г. Лисаковска Костанайской области.

Педагоги дошкольных учреждений данного города на основе авторских проектов и передовых достижений в образовательной практике в этой области (работы Эльконина Д.Б. «Избранные психологические труды», Леонтьева А.А. «Психологические предпосылки раннего овладения иностранным языком», Негневицкой Е.И., Шахнарович А.М. «Язык и дети» и др.) разработали комплексную программу «Улан», благодаря которой стало возможно моделирование деятельности по внедрению билингвизма (казахский – русский, русский – английский) и полиязычия в реальном дошкольном учреждении. В течение двух лет в детском саду «Улыбка» создавалась модель дошкольного учреждения с билингвальным и поликультурным компонентами образования. Комплексный, интегрированный подход обеспечивается через освоение материала посредством взаимосвязи всех видов деятельности – игры, познания, общения, обучения, в которых задействованы все участники педагогического процесса. Поэтому работа по обучению языкам проводится каждым из специалистов, с которыми контактируют дети – воспитателями, преподавателями казахского языка, инструктором по физкультуре, музыкальным работником. При этом двуязычное речевое общение сопровождает все режимные моменты: зарядку, прогулку, сон, прием пищи, время игр, прощание.

Не менее важен перечень тем, близких дошкольникам, для усвоения полиязычия в различных речевых ситуациях. К ним относятся: *Игры и игрушки; Моя семья; Друзья; Дом и его обитатели; Человек; Продукты и посуда; Математика; Окружающий мир; Речевой этикет и правила поведения; Моя родина; Наши праздники.*

Особая роль по закреплению материала отводится родителям. Им предлагаются образцы ситуаций для общения на 2-х языках и рекомендации по активному погружению детей в пространство двуязычия (словарики, фразы дня и т.д.).

Максимально используется возможность демонстрационного обеспечения языковой среды: повсюду (и в группах, и на территории учреждения) яркие элементы разных культур (предметы быта, украшения, национальная одежда, игрушки, книги и т.п.), а также слова или целые фразы на казахском, русском и английском языках. Развивающая полиязычная среда создается и благодаря современному техническому оснащению.

Как утверждает Шоканова Л.Ш., заведующая методкабинетом отдела образования г. Лисаковска: «После внедрения программы «Улан» у детей улучшилось произношение, увеличился словарный запас, появилось желание использовать в речевых ситуациях двуязычие. У большинства сформированы речевые практические навыки и умения в соответствии с возрастом. Дети проявляют активность в речевом взаимодействии с взрослыми. Опыт обучения русскоязычных детей раннего возраста казахскому языку привел к следующим результатам: к трем годам они свободно общаются на государственном языке со своими сверстниками, ежегодно 18-20 детей выпускаются в школу с казахским языком обучения. Результаты качества развития выпускников показывают около 80% адекватной адаптации детей».

На наш взгляд, для Казахстана наиболее важен тот факт, что билингвы не только владеют двумя языками (в том числе государственным), уместая в своем сознании две картины мира, репрезентирующие разное видение одной реальности, но и то, что они более открыты, доброжелательны и толерантны по отношению к представителям других народов, благодаря чему РК в современном мире служит образцом стабильного благополучия в этническом вопросе.

Опыт билингвального образования: организационные и педагогические аспекты

Цель доклада: Ознакомить с опытом Латвии в организации билингвального учебного процесса и педагогической помощи учителям, а также раскрыть значение билингвального обучения в учебном процессе.

Содержание доклада.

1. Необходимость реформы образования и юридическая база реформы в школах, реализующих программы национальных меньшинств.
2. Система педагогической (в том числе – методической) помощи в реализации билингвального учебного процесса.
3. Значение организации билингвального образования в развитии системы образования учителей и в реализации современного учебного процесса.
4. Дальнейшее развитие идеи билингвального образования в Латвии.

Основные тезисы доклада.

1. Быстро меняющиеся общественные процессы и необходимость интеграции общества Латвии стали причиной необходимости реформы образования в школах, которые реализуют программы образования национальных меньшинств.

2. По опросу "Язык" (1996 – 2008) в 1996 году только 9% жителей нелатышской национальности хорошо знают латышский язык. 22% – не знают латышский язык. В Латвии невозможно было полностью реализовать политику языка и интеграции.

3. Юридической и стратегической базой билингвального образования является:

Конституция Латвийской Республики (1922),

Закон о гражданстве (1994),

Закон об образовании (1998),

Закон о государственном языке (2000),

Закон о высших учебных заведениях (1996),

Основные направления политики государственного языка (2005-2014),

Национальный план развития Латвии (2007 – 2013),

4. Реформа образования в школах национальных меньшинств и билингвальное образование осуществлялось с 1995/96 по 2007/08 год .

5. Для успешной реализации реформы образования в школах национальных меньшинств и билингвального образования была создана Программа освоения государственного языка (Агентство по усвоению государственного языка (2004), Агентство латышского языка (2009)).

6. Педагогическая помощь учителям и ученикам осуществлялось в следующих направлениях:

усвоение латышского языка,

совершенствование профессиональной компетенции учителей,

издание учебных и методических пособий.

7. Усвоение латышского языка было реализовано в разных направлениях: языковые курсы для разных групп населения, летние лагеря с участием разных поколений, театральные фестивали и т.д.

8. Совершенствование профессиональной компетенции учителей латышского языка, математики, физики, химии, географии, истории, биологии, экономики было реализовано на курсах повышения квалификации, в летних лагерях, в творческих мастерских и в других формах.

9. Главными направлениями содержания программ повышения профессиональной квалификации учителя в билингвальном учебном процессе являются:

- понимание перемен в мире, в обществе, в образовании,

- осознание современной роли учителя,
- владение языком (языками),
- опыт изучения языка,
- понимание основных механизмов изучения языка,
- умение планировать, организовывать, и анализировать билингвальный учебный процесс,
- умение использовать разные методические приемы,
- коммуникативность и толерантность учителя.

10. Учителям в билингвальном учебном процессе была оказана и индивидуальная поддержка – консультации по проблемным темам (интеграция содержания предмета и языка, как работать над текстом, как планировать использование языка, как развивать умение писать на билингвальном уроке и т.д.)

11. Агентство латышского языка обеспечило школы национальных меньшинств учебными комплектами для 1-9 класса, отдельными учебниками и методической литературой, а также и интерактивными материалами (более 100 наименований).

12. Педагогическая поддержка билингвального образования осуществлялось с помощью ресурсов PHARE, Программы Развития Организации Объединенных Наций (ПРООН), ESF (Европейские социальные фонды) и государственного бюджета.

13. По опросу « Язык» (2008) 57% жителей нелатышской национальности хорошо знают латышский язык, совершенно не знают латышский язык – только 7%; позитивные тенденции развития есть и в знаниях языка, и в использовании и в отношении к латышскому языку.

14. В 2012/2013 учебном году все экзамены в 12 кл. планируются на латышском языке.

15. Билингвальное образование способствовало развитию современного учебного процесса: самостоятельности учащихся, индивидуализации, развитию учебных и социальных навыков, совместному действию ученика и учителя, использованию современных технологий и др.

16. В процессе поддержки билингвального образования была сформирована система, которая обеспечила позитивный результат и может послужить примером организации подобных процессов.

17. На основе опыта билингвального образования Агентство латышского языка в 2010 году начало работу по внедрению принципов билингвального образования в школах с латышским языком обучения.

Некоторые аспекты изучения курса «История литературы народов Севера» на кафедре северной филологии

Большинство авторов педагогической литературы рассматривают национально-региональный компонент образования как средство возрождения и развития истории, культуры, обычаев, нравов, духовности; как условие воспроизводства национально-культурных и национально-исторических корней личности, формирования национального самосознания; как средство возрождения и развития национальной школы; как составную часть учебного материала, ориентированного на духовную культуру личности в ее национальном выражении, как своеобразный механизм повышения интереса учащихся всех уровней образования к знаниям по специальности, обладающих высоким уровнем национального достоинства.

В данной статье рассматриваются некоторые аспекты курса "История литературы народов Севера (эвенская)". Данный курс читается студентам северного отделения Института языков и культур народов Северо-востока Российской Федерации. В курсе рассматривается литература народов Севера, типологическое сравнение изучаемых явлений эвенской литературы с литературой России, произведения эвенских писателей, поэтов, переводную литературу других народностей Севера. Отводится специальное время для самостоятельной работы осмысления художественных текстов эвенской литературы и библиографического поиска литературы, сопоставления позиции исследователей

Задачей курса является чтение и изучение произведений эвенской литературы, их эстетическое постижение. Поэтому курс ни в коем случае не должен быть сугубо информативным. Курс построен на чередовании обзорных и монографических тем, что позволит студентам наряду с получением общего представления о развитии эвенской литературы и ознакомиться с шедеврами этой литературы.

При изучении курса кроме важнейших литературоведческих терминов и понятий необходимо учесть некоторые аспекты обучения это. **Во-первых, следует учитывать диалектные различия эвенского языка.** В эвенском языке существует около 20 говоров. В эвенской литературе ярко выражено диалектное различие художественных произведений. В программу вошли такие писатели, как Андрей Кривошапкин, носитель тугесирского говора (сборник стихотворений «Инэнь тор икэлни»), Мария Амамич, носитель эвенов Охотского побережья («Дэгэлэдирилбу дэжилбу набутникан эмэкэр ирануггар» Тэлэнгэл. Не провожайте с тоской улетающих птиц: Повесть в новеллах), Василий Лебедев (сборники стихотворений «Өмчэни», «Дялбу төрэннэтэн», «Миргилян», «Мэрлэнкэ», «Хиги огални»), Евдокия Бокова («Нян-да мямму икэмэлрэн» Опять мое сердце запоем, «Энин икэн» Песня матери), носители догдо-чебогалахских эвенских говоров; носитель оймяконского говора Варвара Аркук-Белолюбская (сборник стихотворений «Нелтэн нечэну» Солнечный цветок).

Во-вторых, нужно обращать внимание на географические расположения эвенов, что отражается на произведениях художественной литературы. Это горы, реки, ручейки, поляны у Н. Тарабукина, В. Лебедева, А. Кривошапкина, А. Громова и описание морского побережья у А. Черкановой и М. Амамич.

В-третьих, экологическая проблема и языковая ситуация начинаются с создания письменности. Эти аспекты являются ключевыми темами художественных произведений эвенской поэзии и прозы. Так, в произведениях А. Кривошапкина, в частности, в повести «Белая дорога» и «Уямканы идут на Север», затрагиваются темы сохранения поголовья домашних оленей и браконьерства. Тема родного языка красной нитью проходит по всем произведениям эвенской поэзии.

В-четвертых, художественные произведения других писателей и поэтов литературы народов Севера узнаются, познаются, анализируются на неродном русском и якутском языках. Например, это первый эвенский роман Платона Ламутского, вышедший на якутском языке «Сир иччитэ», в журнальном варианте «Запретный зверь», затем позже был опубликован в учебнике 10-11 классов на эвенском языке «Төр мухонни» фрагментами. Повести Андрея Кривошапкина «Белая дорога», «Уямканы идут на Север», роман «Кочевье длиною в жизнь», изданные на русском языке, на якутском языке романы «Көмүс таба» (Золотой олень), «Дьылҕам кытыла» (Берег судьбы). Таким образом, авторы художественных произведений пропагандировали эвенскую культуру и литературу. Также были переводы творчества эвенской литературы на русский и якутский языки Николая Тарабукина – повесть «Мое детство», стихотворения; стихи Платона Ламутского, сборники стихотворений Василия Лебедева, поэмы Василия Кейметинова-Баргачана.

Итак, студенты, кафедры северной филологии, при изучении «Истории литературы народов Севера (эвенский)» исследуют произведения художественного текста на русском, якутском и эвенском языках.

Литература народов Севера требует серьезного осмысления. Резкий скачок литератур, только недавно обретших письменность, от фольклорных форм до высокохудожественных авторских произведений, для многих явился загадкой. На примере творчества этих писателей можно выделить характерные особенности литературы народов Севера, с несколько необычным для широкого читателя типом художественного мышления, особым мировосприятием. Мы считаем, что помимо литературоведческих терминов и анализов произведений нужно учитывать вышеизложенные аспекты.

Когнитивно-концептуальные аспекты методики двуязычного образования

В начале XXI в., в эпоху глобализации и интеграции в мире, внимание лингвистов и методистов переключается на организацию в учебном процессе межкультурного общения, на решение проблем формирования компетенций би(поли)лингвальной личности, на исследование специфики языковой картины мира и ее составляющих.

В настоящее время диалог культур и вопросы интертекстуальности рассматриваются с позиций межкультурной коммуникации. Более того, взаимосвязь и «встреча» культур высвечивают характеристику каждой из них. «Межкультурными являются все те человеческие взаимоотношения, в которых культурная системность познается в моменты выхода за пределы границ системы» [7: 6], то есть когда общающиеся осознают «чужеродность» друг друга: «Различия не существуют сами по себе, и только контакт с другими, сравнение своего с чужим придают тем или иным элементам культуры статус дифференциального признака» [1: 72], проявляющего этнолингвокогнитивную специфику как индивидуума, так и целого сообщества, ибо «всю познавательную деятельность человека (когницию) можно рассматривать как развивающую умение ориентироваться в мире» [4: 90].

Проблема взаимоотношений языков и культур во всей многогранности межкультурной коммуникации рассматривается через призму когнитивно-концептуальной организации оценочного потенциала слов и словосочетаний, связанных с обозначением национальных и приобретаемых качеств человека (Ю.Д. Апресян, А. Вежбицкая, Г. Гачев, Ю.Н. Караулов, В.А. Маслова). Рассмотрение национально-культурных черт языковой личности позволяет делать выводы и относительно объема компетентности языковой личности, вписанной в ценностную «картину мира» определенного культурного сообщества. Изучая двуязычие как способ культурной интеграции этнических меньшинств в многонациональном обществе, К.М. Минасова подчеркивает его значение для конструирования образовательного процесса: «билингвальное образование есть использование двух языков в качестве средств обучения для одной и той же группы учащихся посредством специальной программы» [5: 50].

Северокавказский языковой регион – поликультурная общность особого типа, где в сложном единстве взаимопроникновения и взаимовлияния сосуществуют типологические черты прежде всего русской и северокавказской ментальности. Именно такое двуединство является основой когнитивно-коммуникативной компетентности языковой личности северокавказского культурного мира. Когнитивный уровень поликультурной личности проходит сложный путь формирования: монокультурный базово-когнитивный уровень личности, «вступая в диалог» с культурой, создает бикультурный уровень индивидуума, который, «погружаясь» далее в межкультурное общение, рождает особую когнитивную межкультурную коммуникацию, участниками которой могут быть коммуниканты, владеющие поли- (или мульти-)культурной компетентностью.

Реальность северокавказской системы образования заключается в том, что молодежь фактически осваивает не менее трех языков (русский, родной, один-два иностранных). Описание русского языка в учебных целях непременно должно строиться с учетом его предназначенности или для носителей языка (русский как родной) или для тех, для кого он не является родным, – русский как родной для нерусских, русский как второй родной, русский как семейный, русский как неродной или как иностранный, как второй иностранный. К тому же придется решать многие лингводидактические задачи, так как необходимо учитывать различные виды и специфику речемыслительной деятельности при освоении других языков и пользовании ими, а также трудности в речи билингвов при переключении языковых кодов. Так, в ПГЛУ издано пособие по этнолингвокогнитивному анализу текстов, подобранных с учетом принципов поликультурности и формирования лингвистически образованной многоязычной личности [6]. Предстоит создание би-

лингвальных учебников и национально-ориентированного пособия по методике. Все уровни, через которые проходит формирование объема компетентности языковой личности, «в конечном итоге определяют иерархию смыслов и ценностей» [3: 37] в языковой модели мира. Современный многополярный мир непременно будет искать особые пути формирования личности, и лингвокавказоведческий компонент содержания обучения сыграет свою роль в выработке концепции развития индивидуальности в межкультурной коммуникации. Двухязычное образование должно быть направлено на последовательное использование языкового и межкультурного опыта обучающихся, что позволяет интенсифицировать и оптимизировать учебный процесс. «Межкультурное образование изменяет роль родного языка и родной культуры в учебном процессе: они становятся неотъемлемыми аспектами межкультурной коммуникации» [2: 38].

В ходе обучения конкретной специальности двухязычие, бесспорно, предоставляет больше преимуществ, чем моноязычие, так как значительно расширяет возможность понимания мотивации в первую очередь терминов, пришедших из других языков. Например, в юриспруденции одно из определений сущности государства содержит термин «компромисс», который русскоговорящие прежде всего трактуют как «уступка», однако владеющие романо-германскими языками будут иметь в виду исконный смысл (*com-promis*) – «совместное обязательство». Таким образом, достигается особый внеличный модус текстопорождения в силу приобретения субъектом обобщенного смысла – формируется как бы надличностный смысл, преодолевается человеческая единичность и происходит «приращение» бытия, смысла.

Новая геополитическая обстановка формирует перспективы когнитивно-концептуальных подходов в методике изучения элементов культуры в двухязычном восприятии и воспроизведении. Современное общество ориентировано на дву(поли)язычное образование как эффективное средство повышения культурного уровня личности.

Библиографический список

1. Антипов Г.А., Донских О.А., Марковина И.Ю., Сорокин Ю.А. Текст как явление культуры. – Новосибирск, 1989.
2. Бердический А.Л. Новое вино в старые мехи?! // Русский язык за рубежом, № 5, 2010.
3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., 2002.
4. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов. – М., 1996.
5. Минасова К.Р. Двухязычие как способ культурной интеграции этнических меньшинств в многонациональном обществе // Социологические исследования. 2002. № 8. – С. 49-56.
6. Современный русский язык в поликультурной среде Северного Кавказа: стилистика и культура речи. – Пятигорск, 2006.
7. Халеева И.И. Интеркультура – третье измерение межкультурного взаимодействия? // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации. Сборник научных трудов МГЛУ. – М., 1999.

Учить или не учить?

Отношение русскоязычных родителей к сохранению русского языка у детей

Настоящее сообщение посвящено отношению русскоязычных иммигрантов к сохранению русского языка у детей. Материалом исследования послужили материалы интернет-форумов и данные анкетирования, а также данные, полученные методом включенного наблюдения. Основное внимание уделено русскоязычным иммигрантам в Норвегии.

Особенностям русского языка иммигрантов посвящены многие работы (см., например: Земская, 2001; Голубева-Монаткина 2004; Менг 2004; Протасова 2004 и др.) В отрыве от языка метрополии русский язык претерпевает различные изменения: на лексическом уровне происходит заимствование слов языка окружения (часто с грамматической и фонетической адаптацией), под влиянием языка большинства возможно использование неверных с точки зрения правил русского языка грамматических конструкций, может происходить смешение кодов, при котором происходит постоянный – и часто немотивированный с точки зрения коммуникативных целей – переход с одного языка на другой.

Результаты естественного процесса изменения языка в отрыве от живой разговорной среды могут быть разными: от быстрого перехода на язык окружения в первом же поколении иммигрантов до успешного сохранения русского языка последующими поколениями. Существенное значение при этом имеет языковая политика, проводимая государством (поддержка первого языка иммигрантов, организация двуязычного обучения в школе и т. д.). Однако не меньшую роль в судьбе первого языка играет желание или нежелание самих носителей сохранить его.

Позиция взрослых в отношении сохранения русского языка у ребенка зависит от таких факторов, как социальный статус родителей, первые языки родителей, собственный языковой опыт взрослых членов семьи (чувство социальной ущербности из-за принадлежности к меньшинству может приводить к отказу от передачи родного языка детям), возраст ребенка на момент иммиграции, планы в отношении дальнейших переездов (думают ли взрослые о возвращении в Россию, о переезде в другую страну, стремятся ли к адаптации на выбранном месте).

Родители оценивают русский язык не только с точки зрения его практической значимости (например, как дополнительный плюс при поиске работы), но и с точки зрения его символической ценности. Мнение родителей относительно важности для ребенка русского языка влияет на характер используемых в семье коммуникативных стратегий: на каком языке читаются книги, исправляются ли ошибки ребенка (и что именно считается ошибкой), посещает ли ребенок русскую школу или кружки, где занятия ведутся на русском языке.

Для многих русскоязычных родителей (не только иммигрантов) речевое развитие ребенка является важной и даже болезненной темой. На форумах активно обсуждаются первые детские слова, темпы и нормы речевого развития, логопедические проблемы, интерес к чтению и т. д. (см.: Гаврилова 2010). Вопросы сохранения и развития русского языка у детей активно обсуждаются и русскоязычными, живущими за границей. Для анализа типичных представлений, связанных с поддержкой русского языка, был использован материал заграничного раздела популярного родительского форума <http://forum.littleone.ru> (начиная с 2009 года), а также форума русских иммигрантов в Норвегии www.dom.no (начиная с 2006 года). В качестве дополнительного материала были использованы результаты анкетирования русскоговорящих мам, проживающих в Норвегии.

Проведенный анализ позволяет определить несколько «болевых точек» в ощущениях русскоязычных родителей, среди которых можно назвать следующие: использование русского языка в публичных местах (многие русскоговорящие родители в магазинах, на улице, в официальных учреждениях стараются говорить «на местном языке», мотивируя это необходимостью до-

полнительной речевой практики для ребенка или проявлением уважения к окружающим, не знающим русского, однако подобное поведение вызывает раздражение у тех родителей, которые считают ее следствием пренебрежительного отношения к собственной культуре и попыткой стыдливо скрыть национальную принадлежность); вкрапление иностранных слов в речи взрослых и детей (смешение кодов, как правило, оценивается негативно, что соответствует типичному для носителей русского языка отношению к «неправильной речи» (Fedorova forthcoming)), сознательное обучение русскому языку. Среди причин, побуждающих родителей заниматься с ребенком русским языком (или во всяком случае декларировать необходимость таких занятий), наиболее часто называются следующие: знание еще одного языка даст больше возможностей для трудоустройства в будущем; ребенок должен знать русский «на всякий случай» – вдруг когда-нибудь придется вернуться в Россию; язык учится «по традиции» (в иммигрантском сообществе принято поддерживать первый язык); русский язык важен для формирования культурного человека, так как дает возможность читать в оригинале Пушкина и Достоевского (именно эти авторы чаще всего репрезентируют классическую русскую литературу для посетителей выбранных форумов), при этом совершенно необязательно, чтобы сами родители часто использовали эту возможность после окончания школы. Крайне редко высказывается мысль о том, что ребенок может обойтись без специальной поддержки русского языка со стороны родителей и самостоятельно решить, нужен ли ему/ей русский язык вообще.

Хорошее владение русским языком, как правило, расценивается как необходимая характеристика культурного человека. Однако на основании первых результатов исследования можно предположить, что эта декларация часто не подкрепляется реальным речевым поведением иммигрантов, хотя играет важную роль в конструировании собственной культурной и языковой идентичности.

Цитированная литература

Гаврилова Т.О. «Жил возле леса один добрый дедушка Мазай...». О стереотипе детской книге // *Nomen est omen: Сборник статей к 60-летию Н.Б. Вахтина (от непослушных учеников)*. СПб: Изд-во Европейского университета в СПб, 2010. С. 92-100.

Голубева-Монаткина Н.И. *Русская эмигрантская речь во Франции конца XX века: Тексты и комментарии*. М: УРСС, 2004.

Земская Е.А. Язык русского зарубежья // *Русский язык в научном освещении*. № 1. М., 2001. – С. 114-131)

Менг К. Двухязычие в семьях российских немцев // *Русскоязычный человек в иноязычном окружении/ Под ред. Мустайоки А. и Протасовой Е.. Хельсинки, 2004. С. 188-202*

Протасова Е.Ю. *Феннороссы: жизнь и употребление языка*. СПб.: Златоуст, 2004.

Fedorova, K. S.: forthcoming, 'Language contacts on the Russian-Chinese border: the 'second birth' of Russian-Chinese Trade Pidgin'

Н. Гаджиева
Иран, Тегеран
nazila_hv@yahoo.com
М. Джалили
Иран, Тегеран,
jalili.shani@yahoo.com

Психологические аспекты двуязычия

В современной психолингвистике выделяется частная отрасль знания, получившая названия *двуязычия* или, как ее иногда именуют, *теории билингвизма*. Эта теория имеет непосредственную ценность для методики преподавания иностранного языка.

Билингвизм нуждается в дальнейшем, более глубоком изучении. Его нельзя понимать как вполне однородное явление. Классифицировать билингвизм можно с помощью целого ряда критериев. Одним из критериев в классификации билингвизма является число действий, выполняемых двуязычным лицом. Если билингвизм – умения и навыки, позволяющие человеку использовать для общения две языковые системы, то в таком определении ничего не сказано, должен ли быть этот человек только слушающим, читающим или активно говорящим. Наблюдаются случаи, когда человек способен лишь понимать иноязычную речь, а активно говорить не может, и эти случаи вполне охватываются понятием “двуязычие”.

Е.М. Верещагин называет один из типов билингвизма рецептивным, воспринимающим, если билингвистичный человек только понимает текст, принадлежащий вторичной языковой системе, но не более. В этом случае не предлагается, – по крайней мере, рассуждая в общем виде, – никакого знакомства с фонетической системой вторичного языка. Этот тип двуязычия интересен потому, что его достижения может стать целью преподавания, т.е. потому, что этот тип билингвизма имеет методическую ценность. Основным методическим приемом, приводящим к становлению знаний, является объяснение. Вторичный язык изучается только и исключительно теоретически, причем нет нужды заучивать парадигмы и лексику. В настоящее время предложены новые, более совершенные приемы, причем основное отличие новой методики от старой состоит в алгоритмизации действий человека, проводящего анализ иностранного текста. Разумеется, эта методика применима к работе только над письменными текстами, но понимание именно письменной речи обычная цель обучающегося, который стремится к рецептивному двуязычию.

Что же касается устной речи, то в этой области о чистом рецептивном двуязычии, видимо, говорить трудно. Во всяком случае, здесь удобнее предполагать существование репродуктивного билингвизма, т.е. такого типа двуязычия, который позволяет билингу не только воспринимать тексты иностранного языка, но и воспроизводить вслух или про себя услышанное или прочитанное.

Таким образом, вторым типом билингвизма, устанавливаемым с помощью критерия количества действий, является билингвизм репродуктивный, благодаря которому говорящий может выполнить большее количество действий, чем при рецептивном билингвизме.

Для достижения репродуктивного билингвизма к знаниям требуется прибавить умения – умения произносить звуки изучаемого языка и соотносить их с соответствующими буквами или буквосочетаниями. Умения произносить иноязычные звуки навсегда переходят в навыки. Действительно, человек, повторяющий уже произнесенную фразу или читающий напечатанный текст, может все свое внимание направить на произношение и не заботиться о смысле речи; в этом случае правильное, обеспечивающее понимание произношение иностранного текста наблюдается именно на основе умений, а не только навыков. Это значит, что при выработке репродуктивного билингвизма не надо тратить дорогого времени на достижение автоматизированных речевых механизмов, т.е. на выработку навыков. Если при внимательном отношении к произношению обучающийся может прочесть иноязычный текст, то умения у него выработались. Поэтому

основным приемом преподавательской работы при достижении репродуктивного билингвизма будут не только объяснения, но и упражнения.

Наконец, имеется еще один тип двуязычия, выделяемый с помощью критерия числа действий. Назовем билингвизм продуктивным (буквально: производящим), если данное умение позволяет билингву не только понимать и воспроизводить иноязычные тексты, иноязычную речь, но и активно создавать их, т.е. активно говорить. Имеются два условия, при соблюдении которых можно говорить о продуктивном двуязычии. Во-первых, билингв должен творчески строить свою речь. Во-вторых, билингв должен строить свою речь осмысленно. Таким образом, продуктивным двуязычием является речевой механизм человека, позволяющий ему строить цельные осмысленные высказывания, и оба указанных условия совершенно обязательны.

В плане методических приемов в этом случае к объяснениям, приводящим к выработке знаний, и к упражнениям, на основе которых складываются умения, следует присоединить тренировки, которые обеспечивают возникновение навыков.

Итак, двуязычие представляет собой двуединый процесс: усвоение новых языковых явлений и преодоление в этом новом влиянии старого – норм родного языка. В этом специфика овладения вторым языком. И в этом проявление диалектического закона единства и борьбы противоположностей. И течение этого двуединого процесса во многом зависит от соотношения явлений родного и второго языков, степени их соответствия и несоответствия.

Литература:

1. Актуальные проблемы психологии речи и психологии обучения языку. Под ред. А.А. Леонтьева и Т.В. Рябовой. М.: Изд-во МГУ, 1970. 164 с.
2. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М.: Изд-во МГУ, 1969. 160 с.
3. Дридзе Т. М. Язык и социальная психология. Ред. Леонтьев А. А. Учебное пособие для вузов. М.: Высшая школа. 1980. 224 с.
4. Белянин В.П. Психолингвистические аспекты художественного текста. М.: Изд-во МГУ, 1988. 120 с.
5. Занько С.Ф., Андреева Л.А. Лингвистика и психолингвистика: Пособие для преподавателей и студентов. Казань, 1972. 39 с.
6. Шукюров Т. Г. Русская и двуязычная лексикография. Баку, 1996.

Б. А. Газдиева
Кокшетау, Казахстан
k-bella@mail.ru
А. Д. Жакупова
Кокшетау, Казахстан
aygul.zhakupova@yandex.kz

**К вопросу об организации двуязычного образования в Казахстане
(на примере Школы обучения языкам «Шанырак» г. Кокшетау)**

Государство заботится о создании условий
для изучения и развития языков народа Ка-
захстана
Конституция Республики Казахстан, статья
7, [1].

Казахстан – это многонациональное, поликультурное государство, на территории которого проживают представители более 130 этносов. В соответствии с таким этноязыковым разнообразием государство предпринимает значительное число мероприятий, направленных на сохранение и развитие языков диаспор Казахстана, а именно: «создание оптимальной социолингвистической среды на основе дальнейшего расширения и укрепления социокоммуникативных функций государственного языка; сохранение официальных и общекультурных функций русского языка и развитие языков этнических групп; привлечение республиканских и региональных национально-культурных объединений к реализации государственных языковых программ с использованием механизма государственного заказа; участие в разработке и внесение предложений по разработке программ этнокультурного образования в рамках системы среднего и высшего образования; *совершенствование организационных форм воскресных школ и школ национального возрождения как инструмента сохранения и развития культуры и языка каждой этнической группы наряду с воспитанием уважения к культуре, истории, языку других народов, мировым культурным ценностям*; содействие в создании учреждений образования на родном языке, помощь в приобретении учебно-методических материалов, распространении периодических и печатных изданий, трансляции теле- и радиопередач на языках этнических меньшинств в местах их компактного проживания» [2].

С сентября 2010 года в Кокшетау открыта школа по обучению языкам «Шанырак», в которой осуществляется обучение родным языкам диаспор, проживающих на территории Акмолинской области. Основные задачи деятельности школы: создание благоприятных условий для изучения и совершенствования знаний родного языка и содействие возрождению национальных культур, традиций и обычаев разных народов для формирования нравственности и развития коммуникативных способностей.

На сегодняшний день в школе обучаются свыше 220 детей по 9 направлениям: казахский, русский, армянский, польский, немецкий, азербайджанский, корейский, ингушский, татарский и армянский языки. Возраст детей составляет от 5 до 18 лет. Количество в группе не менее 15 человек.

Ингушский язык изучают 40 детей в возрасте от 5 до 18 лет. Они поделены на две группы, в соответствии с возрастными показателями.

Большинство представляют собой детей ингушей спецпереселенцев в третьем поколении, многие из полинациональных семей, и естественно, что для многих из них родной язык практически утрачен. Хотя в анкете при поступлении в школу в графе родной язык подавляющее большинство отметило ингушский язык (за исключением этнических казахов и русских, которые тоже посещают эти занятия), нам думается, все же это не совсем правильно, т.к. большинство не владеет родным языком, а языком их мысли, их повседневной жизни, комфортного коммуникативного вербального поведения является русский язык. А ингушский отмечают в соответствии

со своей этнической принадлежностью, хотя в то же время корейцы на просьбу: «Укажите родной язык» – отмечают русский, тем самым подтверждая наши догадки о том, что происходит смена языковой идентичности от корейского языка в пользу русского языка, ставшего предпочтительным и наиболее комфортным в повседневной коммуникации.

Обучение в данной школе затрудняется в первую очередь нехваткой специализированной учебно-методической литературы, ориентированной на полилингвальную аудиторию. Т.к. в наличии имеются учебники по ингушскому языку, рассчитанные на аудиторию, которая свободно владеет родным языком. В нашей школе таких детей всего трое, это дети родителей, которые переехали в Казахстан из Ингушетии несколько лет назад. Ингуши, посещающие школу «Шанырак», изучают родной язык как иностранный, посредством русского, а иногда и казахского языка. Например, объяснить фонетические особенности ингушского языка удалось с помощью привлечения фонетики казахского языка, т.к. эти два языка имеют схожую фонетику, но при этом казахский язык преподается в школе и поэтому если дети не знали как произнести ингушский звук, реализованный буквой «гI», то произнесение идентичной по своим звуковым показателям казахской буквы «ғ» у них не вызвало никаких затруднений. В школе занятия проводятся по воскресениям по два часа с каждой группой: 1 час – язык, 1 час – страноведение.

Большинство же детей родились и растут в Казахстане, и поэтому во многом функционирование родного языка ограничивается семейно-бытовой сферой общения, не имея возможности внесемейной реализации. Поэтому на родителях лежит большая ответственность за сохранение и развитие ингушского языка, но когда один из родителей другой национальности (в большинстве случаев это мама), то это весьма и весьма затрудняет, а можно даже сказать, и делает процесс сохранения ингушского языка невозможным. К сожалению, 3-4-е поколение ингушей, рожденных в Казахстане, утрачивает родной язык. И это очень тревожный и печальный факт. Открытие этой школы явилось весьма своевременным шагом, сделанным местной администрацией в сторону этнических меньшинств области.

Литература:

- 1 Конституция Республики Казахстан. / www.kazakhstan.orexca.com/rus/kazakhstan_constitution.shtml
- 2 Стратегия Ассамблеи народов Казахстана на среднесрочный период (до 2011 года). / www.kazembassy.ru/issue/?issueId=518

Формирование этнокультурной идентификации в условиях русско-бурятского двуязычия

Решение этнонациональных проблем, имеющих судьбоносное значение для единства и целостности России, в существенной степени зависит от системы образования как действенного института этнической социализации. Формирование этнокультурной идентификации у дошкольников в российском образовании является одним из важных направлений современной педагогической деятельности.

Особая роль отведена дошкольному образованию как начальному этапу в формировании этнокультурной идентификации у детей. Смысл понятия «этнокультурная идентичность» отражает термин, предложенный русским философом и этнопсихологом Г.Г. Шпетом, рассматривавшим этнокультурную идентичность как переживание своего тождества с одной этнической общностью и отделение от других. Основным носителем этнокультурных норм служит язык, функционируя в качестве внутриэтнического коммуникативного средства передачи традиций, информации об истории и культуре народа.

В процессе этнонаправленного образования, воспитания, обучения происходит становление механизмов этнической идентификации, посредством которых формируется этническая идентичность как базовое качество личности [Чистякова М.А., 2006].

В Агинском округе существует и функционирует естественный детский билингвизм, обусловленный ситуацией стабильного массового бурятско-русского двуязычия среди поселкового населения, осуществляющего языковые средства и бурятского, и русского языков в зависимости от условий реализации конкретного коммуникативного акта.

Детский билингвизм в округе – это не просто сосуществование двух языков в речи детей, но и жизненно обусловленная необходимость, поскольку социализация ребенка-дошкольника ведет к усвоению основного средства общения – русского языка.

В действительности же картина детского двуязычия далека от гармоничной, поскольку даже хорошее усвоение лингвистической системы языка не гарантирует того, что каждый из усвоенных языков будет известен ребенку во всех сферах его употребления. Кроме того, дети дошкольного возраста обладают разными языковыми способностями, поэтому не все могут усвоить оба языка одинаково хорошо и на высоком уровне.

Необходимо учитывать, что детское двуязычие – процесс динамичный, волнообразный, постоянно изменяющийся. Среди наших воспитанников мы выделили группу дошкольников, которые владеют только определенной подсистемой языка, в этом случае, на наш взгляд, мы имеем дело не с двуязычием, а с диглоссией. Так как при диглоссии между двумя языками существует четкое распределение функций. Например, дети владеют разговорным (бытовым) бурятским языком, который используется ими, как правило, в кругу семьи, в то время как по-русски эти дети могут не только изъясняться, но и читать, писать, пересказывать маленькие рассказы, хотя проделать то же самое на бурятском языке затрудняются.

На наш взгляд, причина кроется в посещении ДООУ, в обучении в русской школе, потому что дети, посещавшие ДООУ в сельской местности, могут в той или иной степени проделать все задания на обоих языках, не затрудняясь, находят перевод того или иного слова на другой язык. Это доказывает, что дети владеют достаточным объемом лексики двух языков. Кроме того, следует отметить, что есть дети из этнических бурятских семей, не владеющие родным языком.

На наш взгляд, определяющую роль в сложившейся картине играют мотивы, по которым возникает или же, напротив, не возникает потребность в овладении тем или иным языком. В результате анкетирования родителей мы выделили следующие мотивы, которые оказывают решающее влияние на фактор востребованности либо невостребованности языка: общественный

мотив, то есть наличие или отсутствие в обществе реальных потребностей в языке; родительский мотив – желание либо нежелание родителей, чтобы их ребенок изучал бурятский язык; мотив полезности или бесполезности знания бурятского языка в будущей жизни и мотив престижности – это способность либо неспособность знанием бурятского языка заслужить уважение одноклассников, друзей и т.д. Проанализировав данные мотивы, можно прийти к выводу о том, что чем шире объем функциональных сфер языка в обществе, тем более он востребован, и напротив, узкая функциональность приводит к низкой востребованности языка.

В ЦРР – детском саду «Солнышко» п. Агинское – нами было проведено исследование по формированию этнокультурной идентификации у дошкольников в условиях двуязычия. С целью анализа языковой ситуации в ДОУ и определении влияния условия двуязычия на формирование этнокультурной идентификации у детей была разработана анкета для родителей и педагогов, которая включает 5 вопросов.

В исследовании приняло 188 человек (все респонденты бурятской национальности).

На вопрос: « В какой мере Вы используете бурятский и русский языки в различных сферах общения?» были получены следующие ответы родителей. На работе 65% респондентов используют русский язык, 33% – бурятский, 2% используют оба языка. С коллегами в неформальной обстановке 47% опрошенных используют бурятский язык, 43% – русский язык, 10% – оба языка. При общении с родственниками 38% респондентов используют бурятский язык, 25 – русский язык и 37% – оба языка. С мужем (женой) 29% – бурятский язык, 34% – русский язык, 37% – оба языка.

72% респондентов желают, чтобы ребёнок изучал бурятский язык в детском саду.

Нами была выявлена проблема – формирование этнокультурной идентификации у детей в условиях двуязычия проходит сложно. Таким образом, необходимо совершенствовать подготовку педагогов дошкольного образования к работе по формированию этнокультурной идентификации детей в условиях двуязычия, а также повышать грамотность родителей по вопросам воспитания детей-билингвов.

Двуязычное образование на примере детского дошкольного учреждения “Аделион”

В современном мире конструктивные отношения между разными странами, продуктивные контакты между конкретными людьми, успешная самореализация каждого человека во многом зависят от уровня языковой компетенции, от способности свободно общаться на нескольких языках. В условиях современной Эстонии знание по крайней мере двух языков – эстонского и русского – это жизненная необходимость. Поэтому столь актуальной является проблема овладения этими языками уже в раннем детстве. Это осознаётся как на уровне социальном, так и индивидуальном. Однако конкретные методики билингвального образования дошкольников пока не разработаны. А ведь именно в дошкольном возрасте лингвистические способности ребёнка практически безграничны. Сложившиеся в данный момент в Эстонии условия, когда ребёнок растёт в системе двуязычия, позволяют реализовать эти способности при наличии адекватных образовательных методик.

Данный пилотный проект позволяет объединить усилия специалистов-педагогов разных уровней в исследовании проблемы речевого развития детей на различных этапах социализации. При этом учитываются местные традиции и менталитет, позитивный опыт теоретических и прикладных исследований процессов интеграции и овладение языками в билингвальной среде.

Частный двуязычный детский сад “Аделион” – это уникальное детское дошкольное образовательное учреждение для создания билингвальной среды. Авторы проекта, опираясь на свой собственный многолетний педагогический опыт, с уверенностью могут утверждать, что в двуязычном детском саду “Аделион” созданы все условия для развития вербальных способностей детей. Предпосылками для этого можно считать следующие факторы:

- небольшое количество детей в группах позволяет полностью учитывать индивидуальные особенности каждого ребёнка;
- тщательно подобранный коллектив сотрудников, имеющих высшую педагогическую квалификацию и свободно владеющих как минимум двумя языками, способен качественно реализовать цели и задачи;
- качественные, разнообразные методические пособия, современное техническое оборудование, отвечающее самым высоким стандартам, дают возможность квалифицированным педагогам полностью посвятить себя учебно-воспитательному процессу и эффективно его организовать;
- великолепная экологическая обстановка (близость моря, реки и соснового леса) способствует не только укреплению здоровья детей, но и успешному их образованию.

Целью двуязычия в “Аделионе” не является так называемая интеграция, о которой так много принято рассуждать в последнее время. Основная задача Аделионовского двуязычия – это сохранение своей культурной принадлежности и осмысленный подход к параллельной культуре.

Создатели “Аделиона” призывают, как можно раньше формировать навыки одновременного двуязычия у детей, для того, чтобы избежать доминирования одного языка над другим. Поскольку в детский сад “Аделион” принимаются дети с 1 года, то уже в этот период с такими детьми проводятся соответствующие занятия, направленные на формирования функционального билингвизма.

Основными проблемами детей школьного возраста при изучении ими русского языка в условиях билингвизма являются:

- изучение русского языка в одной учебной группе с эстонговорящими и детьми-билингвами;
- отсутствие специальной учебной литературы, учитывающей специфические потребности таких детей, которые они сами достаточно хорошо осознают;

- недостаточная мотивация к изучению родного языка, которая к тому же имеет преимущественно прагматический характер.

В детском саду “Аделион” данные проблемы не являются актуальными. Поскольку формирование навыков двуязычия происходит в раннем неосознанном возрасте, то у детей присутствует сильно выраженная мотивация в плане коммуникативности.

Ещё одной особенностью билингвизма в “Аделионе” является тот факт, что в системе преподавания языка (русского, эстонского) учитываются языковые особенности детей. В то время как в школе эти особенности не принимаются во внимание вообще.

За 2,5 года работы двуязычного учебного заведения “Аделион” можно с уверенностью сказать, что применяемый билингвизм имеет следующие ярко выраженные преимущества:

- у двуязычных детей богаче словарный запас, как активный, так и пассивный;
- значительно лучше развиты коммуникативные навыки (общение);
- дети-билингвы более восприимчивы к изучению других языков;
- у двуязычных детей наблюдается способность к толерантности другой языковой культуры.

Ни для кого не секрет, что двуязычие развивается вместе с ребёнком, поэтому, видимые результаты достигаются не так быстро, как бы этого хотелось родителям. Однако вопреки некоторым распространённым мнениям ступенчатого приобретения языка, мы уже сейчас можем сказать, что 80% детей нашего учебного заведения одинаково хорошо воспринимает на слух и очень чётко отличает один язык от другого.

Особенно чётко это проявляется к концу 2-го года жизни ребёнка, когда у него сформировывается картина миропонимания через собственное “Я”. Ребёнок начинает задавать вопросы, исправлять собственные ошибки, комментировать речь других детей.

Можно сказать, что детское дошкольное образовательное учреждение “Аделион” – это диалог двух культур – эстонской и русской.

Организация и опыт двуязычного образования в Республике Беларусь

1. На сегодняшний день в Республике Беларусь уделяется повышенное внимание вопросам изучения иностранных языков детьми всех возрастов, и в особенности английскому языку. Среди трудностей, которые связаны с освоением иностранного языка, выделяется неспособность эффективно общаться на иностранном языке при его теоретическом знании. Поэтому с 2011 года в Республике Беларусь обучение иностранным языкам будет проходить в соответствии с новой концепцией, в которой особое внимание уделяется коммуникативным навыкам. Именно они способствуют успешному межкультурному общению и взаимоотношениям между нациями.

В рамках данной концепции в 2010 году нами организован в Минске *английский детский клуб Global Child*. Он является частным юридическим лицом. Основным видом деятельности клуба является *обучение детей в возрасте от 2 до 11 лет английскому языку* посредством погружения в англоязычную среду. Global Child является уникальным учебным заведением страны. До открытия Global Child иностранному языку обучали только курсы иностранных языков, которые работают с детьми старше 5 лет и используют коммуникативный метод обучения, а также некоторые детские образовательные центры, в которых английский язык преподается 2 или 3 раза в неделю почасово, при этом он является предметом изучения, а не способом коммуникации между ребенком и преподавателем. Таким образом, в Global Child самые маленькие дети учатся воспринимать английскую речь естественно, через игру и общение на английском языке с преподавателем.

2. Основной программой, по которой работает Global Child, является *авторская двуязычная программа BabySchool*. BabySchool – это комплекс занятий для детей 3-6 лет, целью которого является формирование активной, здоровой, интеллектуально развитой личности ребенка, способной свободно общаться на русском и английском языках.

Обучение ребенка в английском детском клубе “Global child” значительно отличается от всех ныне существующих систем и учитывает все потребности и интересы ребенка, базируется на Национальной программе дошкольного образования «Пралеска», Британской дошкольной программе «The early years foundation stage» и авторских разработках.

Программа обучения детей всех возрастных категорий включает в себя 5 *направлений развития ребенка*: личностное и эмоциональное; интеллектуальное; физическое; лингвистическое и коммуникативное; творческое и эстетическое.

Учебные предметы включают в себя следующие области: 1) математика и окружающий мир (на двух языках); 2) развитие коммуникативных и лингвистических навыков (на двух языках); 3) развитие эстетических и творческих способностей (на английском языке); 4) знакомство с культурой Великобритании и изучение ее традиций (на английском языке); 5) развитие физических способностей и внутренней гармонии (на двух языках); 6) развитие музыкальных способностей и знакомство с культурным наследием Англии (на английском языке);

Обучение в нашем клубе включает в себя все *современные методы обучения*, а именно:

- Метод полного погружения в англоязычную среду (Immersion method);
- Метод молчания (Silent way), который включает в себя обучения языку посредством всех каналов восприятия информации ребенком;
- Метод изучения новой лексики посредством музыки;
- Традиционный коммуникативный метод, который реализуется полностью в английской среде.

Все обучение детей построено на игре.

3. Результаты, которых достигли дети за три месяца обучения, являются показателями эффективной работы нашей учебной программы. Так, дети в возрасте от 2 до 3 лет здороваются и прощаются по-английски, знают цвета, названия домашних и диких животных, части тела и с удовольствием подпевают английским песенкам.

Дети в возрасте от 3 до 7 лет имеют хороший пассивный словарь, понимают инструкции и то, что говорит им преподаватель, здороваются и прощаются по-английски, с удовольствием считают на английском все вокруг, устраивают чайные церемонии для животных и помогают своим игрушкам запомнить цвета, названия продуктов, овощей и фруктов на английском языке. Особое удовольствие им доставляют традиционные английские песенки, которые являются уникальным средством и помощником в изучении английского языка.

На занятиях английским языком дети от 7 до 11 лет делают первые шаги в реальном общении на этом языке, не боятся делать ошибки и с интересом погружаются в англоязычную среду. Им не страшно, что они могут что-либо не понять, т.к. процесс обучения на занятиях устроен так, что любой ребенок через некоторое время понимает, что происходит вокруг него. Дети, которые никогда не изучали этот язык, уже здороваются и прощаются на английском языке, рассказывают немного о себе, своем настроении, знают цвета, формы, названия животных и некоторые явления окружающего мира, с удовольствием играют во множество английских игр, которые помогают сделать процесс обучения захватывающим и увлекательным. Дети, которые уже изучали английский язык прежде, учатся общаться без страха друг с другом, постигают английскую грамматику и совершают настоящие путешествия в Англию. Они могут составлять небольшие рассказы о себе и событиях в мире, общаются друг с другом и активно моделируют ситуации, в которых могут максимально проявить и улучшить свои знания английского языка.

Опрос наших клиентов показал, что целью изучения детьми английского языка является не столько обучение в дальнейшем в иностранном вузе и не подготовка к спецшколе с английским уклоном (такие тоже есть, но их меньшинство), сколько для свободного общения при выезде за рубеж. Именно поэтому мы считаем, что наш подход к обучению детей иностранному языку наиболее соответствует поставленным нашими клиентами целям. Именно формирование двуязычия, а не изучение языка как предмета, позволяет оперировать им наиболее свободно в неординарной языковой ситуации.

В заключение можно сказать, что описанная выше система обучения детей английскому языку является эффективной и имеет определенные успехи за короткий промежуток времени. Перспективы развития нашего клуба заключаются в использовании всех ресурсов при обучении английскому языку детей всех возрастных групп; в создании и поддержании мотивации успеха детей в учебном процессе; в воспитании поликультурной, успешной и открытой личности в каждом ребенке, который приходит в клуб.

Д. Гоциридзе
Тбилиси, Грузия
davidgotsiridze@yahoo.com
М. Алексидзе
Тбилиси, Грузия
malexidze@yahoo.com

Языковая политика и «форсированный билингвизм»

Рубеж 80-х – 90-х годов XX в. явился в Грузии этапом глубоких изменений во всех сферах общественной жизни, в том числе и в системе образования. Новые исторические реалии повлекли за собой попытки повлиять на языковую ситуацию и привели к необходимости выработки новой образовательной стратегии.

Являясь страной с неоднородным этническим населением, Грузия стала перед необходимостью развития языков и культур соответствующих этносов, формирования целостности и единства образовательного пространства и выбора мирового языка, способного обеспечить вовлечение страны в глобальное информационное пространство.

Связав приоритеты языкового строительства с английским языком, страна стала перед необходимостью создания нового языкового пространства, формирование которого в силу известных обстоятельств представляет особый интерес.

«Форсированный билингвизм», под которым мы разумеем двуязычие, санкционированное государственной властью с целью ускоренного формирования статусной основы нового языка, активизирует интенсивные стратегии обучения языкам.

Осуществление новой языковой политики, сопровождаемое некоторым лингвопротекционизмом, породило своеобразный дисбаланс между социальным и государственным заказом. В ряде регионов, а также в определенных кругах сильны тенденции к русскому образовательному пространству, что не всегда соотнобразуется с государственным заказом в сфере языковой политики.

В типологическом плане особый интерес представляет международный опыт привлечения лингвоволонтеров, эффективность работы которых, как показывает опыт ряда стран, напрямую связана с осмыслением контактного поля билингвизма.

Потребности и перспективы билингвального образования (на примере Грузии)

Для Грузии, как многоэтнической страны, создание большинством для национального (этнического) меньшинства эквивалентной образовательной среды и возможностей – одна из значительных политических и образовательных задач. Совершенно ясно, что современное государство полностью должно разрешить задачу обеспечения нужд и потребностей меньшинства на том уровне, чтобы при желании любой представитель смог успешно интегрироваться в политическую, экономическую, общественную, культурную и т.д. жизнь страны. На сегодняшний день в Грузии с этой точки зрения ситуация оставляет желать лучшего.

Билингвальное образование имеет свои политические контексты, которые на примере Грузии можно разделить на три основные части:

1. Демографическое и географическое расселение национальных меньшинств;
2. Советское наследие и результаты разрушения Советского Союза;
3. Текущие образовательные реформы в Грузии в отношении билингвального образования.

1. С демографическо-географической точки зрения Грузия является неоднородным регионом, местом жительства множества этнических, религиозных или языковых групп, которые, естественно, расселены неомогенно, что еще больше усложняет общую картину. Расселение меньшинства в Грузии имеет как дисперсный, так и компактный характер. Особенно нужно подчеркнуть лингвистическую специфику компактно расселенных регионов меньшинств с той точки зрения, что в целом большинство страны (грузиноязычное население) само представляет так называемое "меньшинство меньшинства". Есть еще одна специфическая особенность меньшинств, которые располагаются на территории Грузии. В частности, так называемая "Южная Осетия" непосредственно граничит с территорией России, населенной осетинами, Самцхе-Джавахетия, где компактно расселено армяноговорящее меньшинство, граничит с Арменией. Азербайджаногворящее население Квемо Картли также непосредственно граничит с Азербайджаном, что представляет собой определенный риск-фактор и требует от государства чрезвычайного внимания.

2. Советская образовательная система, которая, как известно, была довольно политизирована и идеологизирована, основывалась на русском языке, имеющем де-факто статус в межнациональных взаимоотношениях, и в течение десятилетий довольно успешно выполнявшем свою функцию. Рассмотрение положительных и отрицательных результатов этого явления на данном этапе не является объектом нашего исследования, хотя нужно отметить, что после распада Советского Союза языковая обстановка в Грузии изменилась и с этой точки зрения не особенно положительно. Грузинский язык, как государственный, на данном этапе пока еще не смог заменить русский как инструмент межнационального общения, и этот вопрос до сегодняшнего дня остается довольно сенситивным как для большинства, так и для меньшинства. Обстановку осложняет и то, что среди меньшинства возрастные группы радикально различаются с точки зрения владения русским языком.

3. С 2004 года в Грузии осуществляется образовательная реформа, которая:

а) с одной стороны, ориентирована на ученика и б) акцент со статистического накопления знаний перенесен на развитие навыков.

Реформа полностью охватила грузиноязычные школы, но, к сожалению, в течение определенного времени, вне зоны распространения предложенных реформ остались существующие в Грузии негрузиноязычные школы. На сегодняшний день в Грузии функционирует 235 русских, армянских и азербайджанских государственных школ, которые являются монолингвистическими и, соответственно, овладение государственным языком на должном уровне является проблемой. С незнанием государственного языка логически связана социально-культурная адаптация лично-

сти и мешающие факторы прогресса. С учетом вышеупомянутых трех аспектов, в Грузии сформировалась необходимость внедрения билингвистического образования, которое имеет две выделенные цели:

1. С одной стороны, овладение государственным языком на должном уровне;
2. С другой стороны – забота о сохранении и развитии языков меньшинства. Такой концептуальный подход снимает у представителей меньшинства, скажем, чувство риска потери национальной самоидентификации, связанного с языком, и поднимает мотивацию изучения государственного языка у учащихся и их родителей.

В целом, эффективность билингвального образования зависит не только от разновидностей билингвального образования: особенное значение имеют несколько значительных факторов, которые влияют на процесс обучения.

Из "слабых" и "сильных" программ билингвального образования (транзитная, основная/ с изучением иностранного языка, сепаративная, иммерсивная, программа сохранения языков меньшинств, дуалистическое билингвальное образование, билингвальная программа на языках большинства) подбор в Грузии трех, существенно различающихся "комплектов", осуществляется пилотными школами: (1) субмерсия, когда ученики меньшинства обучаются в грузиноязычных школах; (2) все четыре "слабые программы" билингвального образования; (3) две "сильные" программы билингвального образования (обогащающая билингвальная образовательная программа и дуалистическая билингвальная образовательная программа), о факторах подбора которых будем говорить в докладе.

Внедрение только "слабых" билингвальных образовательных программ, возможно, создаст опасность осмысления эффективности данных программ. Поэтому очень важно, чтобы максимальный акцент был перенесен на осуществление "сильных" билингвальных образовательных программ и школам было оказано содействие в планировании и осуществлении "сильных" билингвальных образовательных программ. Исходя из сложившейся в Грузии реальности, можно выбрать смешанную модель.

Желание внедрения билингвальных образовательных программ и законодательные решения еще не являются гарантией их функционирования. В Грузии есть объективные и субъективные факторы препятствий, решение которых требует больших усилий специалистов, а также серьезной институциональной и финансовой поддержки – дефицит интеллектуального ресурса (педагогических кадров); очень важна готовность школьного руководства к осуществлению билингвальной программы; определенный страх и подозрительность со стороны меньшинства (для его устранения жизненно важно осмысление сути вопроса сообществом (родителями) и их подключение к процессу); дефицит учебного материала и учебных пособий и т.д.

В докладе будет показано на примере конкретных примеров, какие шаги были сделаны в Грузии с целью имплементации билингвального образования и какую пользу приносит оно живущим в Грузии национальным меньшинствам (социальный престиж за счет знания государственного языка; увеличенные шансы на рынке труда и возможность карьерного продвижения; защита идентичности; этническая, конфессиональная солидарность, оно расценивается как личностный капитал и т.д.).

Билингвизм и многоязычие в детском возрасте в республике Саха (Якутия)

Детский возраст является особенно значимым в развитии человека. За короткий промежуток времени ребенок усваивает огромный объем информации, овладевает разнообразными умениями и навыками, необходимыми ему для дальнейшей социализации в обществе. Одним из аспектов развития ребенка является овладение речью, языком и речевой деятельностью в целом.

Несомненно, языковая среда оказывает большое влияние на развитие и становление ребенка. В нашей республике два государственных языка: якутский и русский. Жители сел и деревень в основном говорят на якутском языке, а городские жители общаются на русском. Формированию двуязычия способствует использование данных двух языков средствами массовой информации, обучение в учебных заведениях, многолетние и тесные контакты народов, говорящих на этих языках.

В настоящее время возникает необходимость изучения одного или даже двух иностранных языков в связи с процессами интеграции и глобализации мирового сообщества. И.П. Амзаракова выделяет три объективные причины, существующие сейчас в языковой политике. Это “во-первых, необходимость владения общегосударственным русским языком для всех граждан России, включая мигрантов и эмигрантов из так называемого ближнего зарубежья. Во-вторых, выросшее этническое самосознание многочисленных народов и этнических групп, издревле проживающих на территории России, и связанная с этим необходимость сохранения миноритарных языков. В-третьих, возникает потребность в овладении одним из иностранных – как правило, европейских языков в связи с интернационализацией, или, как принято сегодня говорить, глобализацией экономики, культуры и образования” (1, с.8).

Таким образом, в данный момент возникли условия для формирования и развития билингвизма и многоязычия в отдельных районах территории России. Для успешного и эффективного формирования билингвизма и многоязычия необходимо уделить внимание детскому возрасту. Многими психологами, педагогами и исследователями (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя, Е.А. Ленская, И. Гальскова, Е.И. Негневицкая и др.) уже доказано, что именно в детском возрасте ярко проявляются способности детей к овладению речью и языком.

Основной особенностью иноязычного образования в республике Саха (Якутия) является то, что она реализуется в условиях билингвизма. Кроме того необходимо учитывать также географическое положение региона, климатические условия, многонациональность, кочевой образ жизни северных народов. Билингвизм как условие иноязычного образования имеет положительные и проблемные стороны. Сложность данного вопроса заключается в том, что перед учителями иностранных языков встает проблема как использовать положительные стороны билингвизма и как нивелировать отрицательное влияние.

Различные аспекты данного явления освещались в психологических и психолингвистических исследованиях зарубежных авторов (А. Герлах, В.Генс, Дж. Кэрролл, С. Кросби, П. Колерс, У. Лэмберт, Ч. Огуд, П. Примслер, Д. Слобин, Ф. Смит и др.). Билингвизм и многоязычие в России изучалась многими учеными с разных точек зрения: лингвистического, социально-исторического, дидактического, психологического, психолингвистического (М.М. Михайлов, Е.Н. Верещагин, Л.В. Щерба, И.А. Зимняя, И.И. Китросская, Н.В. Имедадзе, Р.К. Миньяр-Белоручев, А.А. Леонтьев и др.). По мнению О.С. Ахмановой, «двуязычие (билингвизм) – одинаково совершенное владение двумя языками, применяемыми в разных условиях общения» (2, с. 25). Р.А. Будагов считает, что «при билингвизме определить родной язык бывает очень трудно; говорящие с детства усваивают два языка, причем одним они пользуются в быту, а другим – в официальном общении» (2, с. 26). В.Ю. Розенцвейг отмечает способность человека переключаться с одного языка на другой в зависимости от ситуаций общения, «под двуязычием обычно

понимается владение двумя языками и регулярное переключение с одного языка на другой в зависимости от ситуаций общения и попеременное их использование в зависимости от условий речевого общения» (2, с.26). Анализ теоретической литературы по обсуждаемой проблеме показывает, что существуют различные типы и виды билингвизма. По критерию правильности и неправильности речевого произведения Е.М.Верещагин выделяет три типа билингвизма: *координативный*, *субординативный* и *медиальный*. По числу действий, выполняемых на основе умений, Е.М. Верещагин билингвизм делит на: а) *перцептивный*, если данное умение позволяет билингву понимать речевое произведение, принадлежащее второй языковой системе; б) *репродуктивный*, если билингв умеет воспроизводить вслух или про себя прочитанное и услышанное; в) *продуктивный*, если данное умение позволяет билингву не только понимать и воспроизводить речевые произведения, но и порождать свои с использованием вторичной языковой системы. По характеру контактируемых языков М.М. Михайлов выделяет следующие типы двуязычия: а) двуязычие, когда родной и неродной языки являются *структурно близкими*; б) двуязычие, когда родной и не родной языки являются *структурно отдаленными*. В республике Саха (Якутия) по классификации М.М. Михайлова наблюдается второй тип двуязычия, т.к. якутский и русский языки структурно отдаленные.

Экспериментальная работа в детском саду № 11 «Подснежник» в г. Якутске, убедила нас в более эффективном формировании билингвизма и многоязычия в детском возрасте. Дети обучались английскому языку, хотя с рождения были билингвами, говорили на якутском и русском языках. Они с удовольствием учили песенки, стишки, поговорки на английском языке. На утренниках представляли сценки из сказок, готовили диалоги и монологи о своей семье, любимом животном, друзьях и т.д. Несмотря на национальность, а также владение родным (якутским), вторым (русским) языками, дети свободно овладевают иностранным языком, в частности английским. Следовательно, формирование билингвизма и многоязычия должно начинаться с самого раннего возраста для развития личности ребенка.

Литература:

1. Амзаракова И.П. Языковая политика и языковое образование: что может филолог. Из сборника И.В. Пекарская. Актуальные проблемы изучения языка и литературы: языковая политика в межкультурной среде – Абакан: Хакасский госуниверситет, 2006 г.
2. Фомин М.М. Обучение иностранному языку в условиях многоязычия (двуязычия) – М.: Мир книги, 1998. – 215 с.
3. Негневицкая Е.И., Никитенко З.Н., Ленская Е.А. Книга для учителя к учебному пособию по английскому языку для 1 класса общеобразовательных учреждений – М.: Просвещение, 1992.

Перспективы развития двуязычия в детских дошкольных учреждениях столицы Кыргызстана (на материале социолингвистического обследования).

Для выявления перспективы развития и востребованности русского языка в сфере двуязычного образования нами было проведено социолингвистическое обследование в муниципальных детских дошкольных учреждениях. При определении социальной среды, подвергшейся анализу, учитывались следующие факторы: территориальный (г. Бишкек), социальной маркированности учреждений (организации, финансируемые их государственного бюджета), социальный статус респондента (наличие определенного образования). Так, в генеральную совокупность вошло 34 детских дошкольных учреждения, что составляет 45% от общего числа учреждений данного типа. В анкетировании приняло участие 406 человек, в интервьюировании 282 человека, что определяет репрезентативность выборки. В ходе полевого социолингвистического обследования применялись методы анкетирования, опроса, интервьюирования, включенного наблюдения (посещение и видеозапись занятий в группах), анализа документации и специализированной литературы, визуальный осмотр табличек, указателей, стендов и других наглядных пособий.

Анкетирование проводилось только среди сотрудников, работающих с детьми. Следует отметить, что, если при проведении обследования в других организациях в анкетах после вопросов социального блока стояли вопросы об употреблении языков при общении с населением (например, в городских поликлиниках, мэрии, судах и т.д.), то здесь отслеживались критерии, влияющие на становление мыслительного и речевого аппаратов ребенка.

В детских дошкольных учреждениях работают представители различных национальностей – 42% киргизов, 31% русских и 27% других, что позволяет говорить о том, что в данном социальном институте еще достаточно благополучно обстоит дело с существованием и развитием русско-киргизского и киргизско-русского билингвизма. 100% воспитателей и методистов детских садов на вопрос «Когда нужно и полезно начинать обучение второму языку?» отметили, что «в детском дошкольном учреждении» (в 3-7 лет). Этот результат дает право утверждать о необходимости функционирования двуязычных детских садов в столице Кыргызстана, т.к. обучение второму языку в сензитивный по отношению к языковым явлениям период развития должно привести, во-первых, к действительному практическому владению неродным языком, во-вторых, будет способствовать общему умственному развитию; детский сад располагает резервом времени, которого нет в школе; в детском возрасте легче связать теоретические положения о природе двуязычия с современной практикой преподавания иностранных языков (2, с.285). 26% сотрудников детских дошкольных учреждений отметили, что в группах, где есть дети русской, уйгурской, татарской, корейской и других национальностей сосуществуют русский и киргизский языки как средство общения между ними.

Кроме двуязычных детских садов в поле обследования вошли 4 детских сада, где обучение ведется на трех языках. Интерактивным методом преподаются русский, киргизский, английский, создаются естественные ситуации общения, при которых дети автоматически осваивают эти языки.

Для воспитания и формирования двуязычной личности необходимы соответствующие кадры. В настоящее время, как показали результаты обследования, основная часть – 79% воспитателей – это сотрудники в возрасте от 40 до 50 лет, которые получили высшее или средне-специальное образование в период бывшего Советского Союза. В настоящее время молодежь не идет работать в эту сферу образования в силу многих причин: маленькая зарплата, бесперспективность, низкий социальный статус профессии, отсутствие в столице (!) специализированного вуза для подготовки учителей младших классов и воспитателей-педагогов (раньше по этим на-

правлениям работал Женский Педагогический институт). В ходе анкетирования выявлена и положительная тенденция – в детские сады пришли работать 25-35 летние психологи (в городе достаточно факультетов в вузах, которые осуществляют их подготовку), которые имеют высшее образование, владеют многими современными методиками и желают накопить опыт работы в этих организациях.

Языковое воспитание у 15% респондентов осуществлялось на киргизском языке, у 21% на киргизском и русском, у 60% на русском и у 4% на другом языке. В плане процесса обучения показатели меняются – на киргизском в школе 5%, на русском – 95% сотрудников. Высшее или средне-специальное образование все 100% получили на русском языке. Среди сотрудников 25-35 лет 86% – это педагоги, говорящие на двух (русском и киргизском) или трех языках. Среди лиц старшего возраста билингов намного меньше – 25% 35-55-летних владеют русским и киргизским языками. С социолингвистической точки зрения очевиден результат национальной языковой политики: государственный язык изучают сейчас в детских садах, школах, вузах – это привело к увеличению количества человек, владеющих киргизским языком из числа лиц не титульной нации. Можно говорить о том, что в данной профессиональной сфере существует киргизско-русское двуязычие среди сотрудников детских дошкольных учреждений. В силу ряда социальных факторов в ней отмечается относительно невысокий процент представителей киргизской национальности среди сотрудников. Русский язык употребляется в выбранной сфере в литературной устной и письменной формах (при проведении занятий, праздников) и в разговорной (при общении с коллегами и детьми). Результаты опроса показали, что, по мнению респондентов, проблемы сбалансированного взаимоотношения двух языков должны заключаться в воспитании второй языковой личности. Исследование социолингвистических проблем Кыргызстана приводит к осознанию того, что они оттеснены на второй план более острыми экономическими и политическими проблемами. Кроме того, сложившееся киргизско-русское двуязычие представляется наиболее серьезным фактором, который оказывает влияние на все лингвистические проблемы в Кыргызстане (1, с.34).

Данное социолингвистическое обследование проводилось только в бюджетных детских дошкольных учреждениях столицы Кыргызстана и сложившаяся в них ситуация по обучению дошкольников сильно отличается от детских садов в других регионах страны. В настоящее время языковая ситуация в республике сильно отличается от той, которая была здесь 5 или 10 лет назад: на смену двуязычию и мультилингвизму идет моноязычие, русский язык достаточно востребован только в Чуйской (экономически развитой) и Иссык-Кульской (курортной) областях. В других районах отмечается или моноязычие (киргизский язык) или узбеко-киргизское двуязычие (например, юг страны).

Литература:

1. Ахметова Н. А. // Русский язык как официальный в Кыргызстане. – Бишкек: КРСУ, 2006. С. 34.
2. Орусбаева Т. А. // Русский язык в сообществе народов СНГ. – Бишкек: КРСУ, 2005. С. 285.

Двуязычное образование в Тверском регионе России: история и перспективы

В связи с интенсивными миграционными процессами на всём протяжении перестроечного и постперестроечного периода Тверская область, которая располагается в Центральной России, стала мультикультурным регионом. По итогам переписи 2002 года в ней проживает 104 национальности. После русских самыми многочисленными являются украинцы (22563), карелы (14633), белорусы (8581), армяне (7331), татары (6717), азербайджанцы (4607), цыгане (4533), чувашаи (3057) и остальные группы, которые насчитывают менее 2000 человек. Применение методики создания социолингвистического портрета региона [Иванищева 2008] было бы чрезвычайно своевременным для Тверского региона.

Мигранты последнего десятилетия из республик Кавказа и Средней Азии зачастую обнаруживают слабое знание русского языка. Их дети, обучаясь в школах Твери и области, испытывают большие трудности, т.к. почти не владеют русским языком. Тем не менее, обучение проходит в смешанных классах совместно с русскими детьми. Языком домашнего общения в семьях мигрантов, как правило, является их родной язык. В настоящее время в тверских школах контингент учеников является многоязычным и поликультурным. Такая ситуация требует комплексного анализа и организации обучения с учётом новых характеристик контингента учащихся. Таким образом, необходимость внедрения новой образовательной модели, направленной на формирование двуязычия этой категории мигрантов назрела и требует активных действий всех заинтересованных сторон. Тверской государственный университет в этом направлении ведёт многоплановую работу.

Также на территории области проживают представители таких национальностей, которые переселились на эти земли очень давно. Особое положение среди нерусского населения занимают карелы, переселившиеся на тверские земли около 400 лет назад. В настоящее время все представители этого этноса владеют русским языком, но далеко не все знают родной язык, т.е. ситуация прямо противоположная по сравнению с мигрантами последних лет. Перед карелами уже давно не стоит вопрос аккультурации в русской культурной среде, а напротив – вопрос сохранения своего языка, который является миноритарным, и его функции ограничиваются домашним общением. Аккультурация тверских карел или активное приобщение их к русскому языку и культуре по методу плавильной печи (*melting pot*) началась во второй половине 19-ого столетия, когда в России открылись школы для простого народа [Громова 1997, 2008, 2010].

Культурная адаптация тверских карел происходила не прямолинейно. В 19-ом и начале 20-ого веков в организации образования были реализованы попытки организовать двуязычное обучение. В первой половине 20-ого века большинство тверских карел было двуязычным. Когда после репрессий 1938-39 г.г., обрушившихся и на карельскую интеллигенцию (Виноградов 1991, Головкин 2001) государством был выбран курс на монокультурность, карельский язык подвергся значительной ассимиляции. Утрата культурных ценностей карельским этносом, стигматизация – всё это привело к тому, что в 60-е – 80-е годы карелы стали терять свою идентичность.

Однако перестройка дала мощный импульс культурному и языковому возрождению малых народов. В Тверском регионе было образовано Общество культуры тверских карел, которое инициировало процесс ревитализации. Было организовано обучение карельскому языку в местах компактного проживания карел в сельской местности, т.к. «в глубинке» язык сохранялся в качестве домашнего и передавался новому поколению естественным путём почти до конца 20-го столетия. В крупных населённых пунктах и городах отказ от языка произошёл намного раньше. В настоящее время продолжается работа по обучению карельскому языку в нескольких школах области, в Лихославльском педагогическом училище, на языковых курсах. Однако по разным причинам за последние годы число школ, в которых было организовано обучение карельскому

языку, значительно сократилось. Программы обучения, которые применяются, близки по целям и содержанию к обогащающим программам. С 2010 года в селе Козлово Спировского района организовано обучение дошкольников в детском саду по методу «Языкового гнезда».

Наряду с общей исторической памятью учёные считают язык важным основанием для формирования этнической идентичности [Skutnab-Kangas 1994]. Наличие языка, как существенного фактора культуры, даже если он активно не используется, является одним из распространённых признаков этнической идентичности [Fishman 1977]. В настоящее время важным условием для продолжения дальнейшей работы по возрождению и сохранению языка и культуры тверских карел является изучение отношения самого карельского этноса к родной культуре. По данным исследований, проведённых в Тверской области [Петрова 2007: 46-48], более 40% всех опрошенных считают родным языком карельский и русский, а 32,6% – карельский. Также для почти 59% респондентов- женщин важно, чтобы дети умели говорить по-карельски и понимать устную речь. Эти данные позволяют считать двуязычное обучение востребованным.

В сообщении будет уделено внимание следующим проблемам:

- опыт организации двуязычного образования тверских карел в конце 19-го – начале 20-го в.в.;
- особенности современных двуязычных образовательных программ для тверских карел и мигрантов последних лет;
- перспективы двуязычного образования в тверском регионе;
- деятельность Тверского университета по поддержке и развитию двуязычного образования.

Русские школы в Литве. Прошлое. Настоящее. Будущее?

Сегодня в Литве проживает около 300 000 жителей русской национальности. Это самое многочисленное национальное меньшинство в стране (более 8%). Русские проживают по всей территории Литвы, но больше всего в Вильнюсе, Клайпеде, Висагинасе, то есть в восточной части страны, где исторически сложилось поликультурное сообщество: более половины населения составляют литовцы, однако высока численность поляков, русских и белорусов. Здесь проживает десятая часть русских Литвы, многие из них владеют также польским или белорусским языками.

До середины XVII века миграция русских в Литву была небольшой, но в конце XVII века, после проведения в России церковной реформы, в Литву массово начали переселяться староверы. По уровню грамотности старообрядцы превосходили все группы русского населения – и в самой России, и за ее пределами. По статистике же они попадали в группу неграмотных, поскольку официальных школ не признавали, их дети занимались в собственных общественных школах. По данным проводившейся в 2001 году переписи населения, среди общего числа православных старообрядцы составляют 16%.

После включения в конце XVIII века большей части Литвы в состав Российской империи и происходивших на этой территории восстаний (1831 и 1863 годы) ее с особой активностью стали русифицировать. В ходе жесткой ассимиляционной политики участники восстаний вместе с семьями депортировались на окраины империи, а на места их проживания заселяли русских. В 1857 г. русские составляли 1,4% всего населения страны, а в 1897 г. – уже 4,8%.

В 1918 году Литва обрела независимость. Новая миграция русских в Литву в 1918 – 1923 гг. была последствием революции 1917 года. После военного перерыва русская школа возобновила работу в 1919 г. В 1920 году в Литве существовали 3 начальные русские школы и 1 гимназия. К концу 1926 года в русскую школьную сеть входило уже 15 начальных школ (около 900 учащихся) и 1 гимназия (около 300 учащихся), в то время как численность детей школьного возраста (7 – 13 лет) по переписи 1923 года составляла свыше 8 тысяч человек. Некоторые русскоязычные дети учились в других национальных школах (например, польских), но более 80% детей, согласно статистике, вовсе не были охвачены школьным образованием.

Русскоязычных жителей в Литве стало больше после II мировой войны, в 1945 – 1950 гг., когда Литва стала частью Советского Союза. По данным переписи населения 1959 года, в Литве в то время проживало 8,5% русских. После восстановления в 1990 году независимости Литвы, часть русских вернулась на свою историческую родину. Однако и в 1990-е годы русские имели в Литве достаточно благоприятные условия для образования на родном языке. Продолжали работать дошкольные детские учреждения, школы, группы в профтехучилищах, техникумах и высших школах с преподаванием на русском языке.

Сейчас во многих городах и районах действуют русские культурные центры и общества. На русском языке издаются периодические издания, книги, транслируются радио- и телепередачи. Тем не менее, существует ряд серьезных проблем, касающихся судьбы русских школ в Литве.

Если в 1990 году в Литве было 85 русских школ (не считая смешанных русско-польских и русско-литовских) и более 75 тысяч учащихся, то к 2010 году осталось 39 школ и 18-19 тысяч учащихся. Причин такого резкого падения много, главными среди них считаются следующие:

- демографическая ситуация, которая сказывается на наполняемости всех школ без исключения,
- эмиграция русского населения из Литвы в 1991 – 1994 гг. (после выхода Республики из состава СССР были выведены все советские воинские части),

- предпочтение школ с обучением на литовском языке ввиду отсутствия в Литве третьей ступени образования (высшего образования) на языках нацменьшинств и повышения требований к уровню знания государственного языка.

По результатам различных социологических исследований, до 30% детей из русскоязычных семей идут в литовские школы. Заметим также, что в советский период многие дети из польских семей шли учиться в русские школы, теперь же практически все они учатся в польских школах.

Педагоги русских школ сильно обеспокоены планами правительства Литовской Республики с 2012 года ввести повсеместно экзамен по литовскому языку как родному. Сейчас он сдаётся как государственный. В борьбе против принятия такого решения русская диаспора выступает совместно с польской. Принятие поправки постепенно отодвигается, начиная с 2007 года.

Кроме того, властями предпринимаются усиленные попытки внести поправки в Закон об образовании 2003 года, который давал право на получение среднего образования на родном языке. Первоначальный вариант поправок был таков, что в основной школе (с 1 по 10 класс) 70% предметов преподаётся на родном языке, 30% – на государственном. В старшем звене (11–12 классы) – наоборот: 30% – на родном языке и 70% – на литовском. Русские и польские педагоги собирают подписи и направляют официальные письма против принятия этих поправок. Национальные диаспоры призывают сохранить количество школ с преподаванием на родном языке.

В заключение следует сказать, что русский язык классифицируется в странах Балтии как иностранный и как раз в таком статусе остаётся одним из самых популярных в литовских школах и университетах. Будущее русского языка в странах Балтии, как и языков других нацменьшинств, европейские эксперты видят в свете развития многоязычного образования, которое, по их оценкам, будет способствовать межкультурному взаимопониманию и социально-экономической интеграции на самых разных уровнях. Задача развития такого образования вписывается в планы действий по реализации европейской политики сохранения лингвистического и культурного разнообразия. Отмечается, однако, что ни одна из стран Балтии до сих пор не подписала Европейскую хартию региональных языков или языков меньшинств (European Charter for Regional or Minority Languages). Рамочная конвенция о защите национальных меньшинств (Framework Convention for the Protection of National Minorities), подписанная и ратифицированная Эстонией (1997) и Литвой (2000) (Латвия на данный момент ограничилась лишь подписанием Конвенции), не охватывает всех деталей, непосредственно связанных с проблематикой поддержки национальных языков.

Двуязычие как фактор формирования билингвальной личности младшего школьника (на примере частной немецко-русской школы им. Ломоносова в Берлине)

Работа нашей школы базируется на созданной ее учредителем М. Бурд концепции непрерывного образования, начиная с детского сада и, в перспективе, до высшей школы. Полагаем, что школа им. Ломоносова билингвальна во всех отношениях. С целью оптимального изучения двух языков и усвоения двух культур мы объединили две учебные программы: земли Берлин и Российской Федерации. Особенностью разработанной нами системы формирования двуязычной личности является то, что обучение *по всем предметам* ведется сразу на двух языках – родном и неродном, т.е. немецком и русском. Таким образом выполняется одно из доминирующих условий позитивного влияния билингвизма на умственные способности учащихся. Для этого мы синхронизировали учебные планы двух стран, взяв за основу учебный план земли Берлин. Преподавание русскоязычных предметов ведется по российским учебникам, но учебный план построен таким образом, что к каждой немецкой теме подбирается соответствующая тема из русского учебника. В результате подобного подхода школьники настолько овладевают вторым языком и знаниями по предметам, что готовы при необходимости продолжить обучение как в любой немецкой школе, так и в российской. И когда в силу семейных обстоятельств нашим учащимся приходилось менять школу, они демонстрировали в новом классе очень высокий уровень приобретенных у нас знаний, являясь лучшими учениками.

Процесс такого предметно-ориентированного билингвального обучения встречается крайне редко, а потому мало изучен. Более привычна модель двуязычного обучения, при котором на втором языке ведутся все (или некоторые) *гуманитарные* дисциплины. Поэтому на сегодняшний день остаются практически не разработанными научно-методические основы билингвального обучения естественно-математическим предметам. В этом смысле мы являемся первопроходцами. Выбранная нами система продиктована тем, что математика изначально была одной из важных составных частей мировой культуры. Она является ключом к познанию окружающего мира. Все точные науки опираются на математический аппарат в его различных модификациях. Именно этим мы и руководствуемся в своем подходе к двуязычному изучению математики, считая его наиболее целесообразным. Ярким подтверждением тому служат результаты международного математического конкурса «Кенгуру», в котором наша школа не только регулярно принимает участие, но и успешно лидирует по земле Берлин.

Следует заметить, что при такой системе обучения учащимся приходится систематически переключаться с языкового кода родного языка на изучаемый второй язык и наоборот. На начальном этапе это может вызывать определенные трудности. Нам удастся избежать таких проблем или свести их до минимума, закрепив за русскоязычными предметами учителей-носителей русского языка, которые говорят с детьми *только* по-русски, как во время уроков, так и во внеурочное время. В этом контексте необходимо также обратить внимание на невербальный язык носителя, переняв который ребенок впоследствии включает в свое речевое общение. Благодаря этому образ определенного человека ассоциируется у ребенка с определенным языком. И когда перед ребенком стоит два учителя (русскоязычный и немецкоязычный), ребенок без труда переходит с одного языка на другой, практически не замечая этого, просто переводя взгляд с одного учителя на другого. Это относится также и к воспитателям. Мы являемся школой полного дня, что предусматривает наличие в школе группы продленного дня, а соответственно воспитателей. Посещение группы продленного дня – обязательное условие обучения в школе. Учащиеся младших классов не ощущают жизненной потребности в овладении вторым языком, так как достаточным средством коммуникации выступает родной язык. Для речевого общения на втором языке нужны какие-то причины, потребности, т.е. мотивация, которая является исходным меха-

низмом речевой деятельности. В младшем школьном возрасте таким механизмом является игра, которая детерминирует переход на неродной язык. Именно поэтому детям настоятельно рекомендуется посещать группу продленного дня. Это позволяет естественным путем развивать слуховое восприятие второго языка и коммуникативные умения.

Для расширения спектра двуязычия в школе работают кружки (на русском и немецком языках). Благодаря этому усвоение второго языка происходит через виды деятельности, свойственные детям: изобразительную, музыкальную, трудовую. Создание таких условий практического применения второго языка является неотъемлемой составляющей билингвального обучения. Ежедневное общение на двух языках с учителем, воспитателем и сверстниками, т.е. создание языковой среды, – основополагающий фактор формирования коммуникативной компетенции.

Формирование билингвальной личности происходит не только в процессе усвоения языка как составляющей части ментальности народа, но и приобщения к культуре народа-носителя изучаемого языка в целом. Отмечая параллельно немецкие и русские праздники, мы знакомим детей с национальной культурой страны изучаемого языка, с играми их сверстников.

Полноценное общение невозможно без знания обычаев и норм поведения. Поэтому, начиная со 2 класса, ведутся уроки этики на *немецком* языке. Это обусловлено тем, что при отборе содержания обучения немецкому языку мы уделяем большое внимание социокультурным знаниям и умениям, позволяющим учащимся более полноценно и адекватно представлять культуру страны, в которой они живут в данный момент.

Школу посещают дети из семей трех видов: немецкоязычных, русскоязычных и смешанных. Главным условием приема ребенка в школу является достаточный уровень психологической готовности к школе и владение вторым языком хотя бы на уровне минимального понимания. С этой целью проводится первоначальное тестирование детей. На начальном этапе у учащихся различают более сильный или слабый уровни владения языками. Опираясь на концепцию нашей школы, базирующейся на главном тезисе о том, что одной из основных целей учебного процесса является формирование идеально сбалансированного двуязычия, мы в 1 и во 2 классах проводим дополнительные занятия вторым языком (русским или немецким). Эти уроки предусматривают индивидуальный подход, использование специальных методик и учебников. Изначально особое внимание обращается на постановку правильного, исключаящего акцент произношения – в будущем от этого зависит грамотное выполнение письменных работ.

Исходя из того, что язык, по В. Гумбольдту, – это своеобразная духовная энергия народа, его особое видение картины мира, можно говорить о т.н. языковой личности. Русский язык формирует русскую языковую личность, немецкий – немецкую. В результате их параллельного сосуществования возникает особая личность ребенка-билингва. Считаем, что разработанная нами инновационная система школьного обучения делает процесс формирования такой билингвальной личности младшего школьника наиболее эффективным.

Состояние и проблемы двуязычного образования в Кыргызстане

В условиях такого небольшого государства, как Кыргызстан, идеи двуязычия становятся привлекательными и получают все большую общественную поддержку. Такое отношение к русскому языку обусловлено почти вековыми традициями совместного существования кыргызов и русских в пределах одного большого государства, истоки такого отношения лежат в глубине нашей общей истории. И в первую очередь это обусловлено фактором этнокультурного и языкового многообразия республики.

Несмотря на то, что в силу кардинальных исторических перемен кыргызы и русские стали проживать в разных государствах, развитие и укрепление кыргызско-русского двуязычия – это объективный процесс, имеющий реальную социально-экономическую базу.

По истечении 20 лет русский язык продолжает функционировать во многих сферах хозяйственной, политической, культурной и научной жизни. По исследованиям социологов, русский язык бытует в 78 сферах и подсферах коммуникативного пространства республики.

Данные социологического опроса о роли и месте русского языка показывают, что большая часть специалистов, главным образом в области естественного, информационного, экономического и научно-технического направлений, подчеркивают необходимость изучения и овладения русским языком для успешной деятельности по избранной специальности. Кыргызский ученый А.Орусбаев писал: «...для кыргыза, дунганина, уйгура, узбека и представителей остальных 90 наций и народностей Киргизии практическое владение русским языком, использование на функциональном уровне с целью выполнения интеллектуальных операций в своей профессиональной деятельности, общение на русском языке с представителями других народов – все это было и остается естественной необходимостью».

Кыргызский язык в силу объективных и ряда субъективных причин пока еще не нашел широкого применения в ряде сфер образовательной деятельности и научной мысли. Особенно заметно эта тенденция проявилась в процессе преподавания дисциплин технического и технологического направлений. Почти 85-90% дисциплин этого профиля читаются на русском языке. Причина в том, что языки с большими литературными и научными традициями в течение длительного времени разрабатывают для каждого научного направления свой подязык, который характеризуется высокой наукоемкостью, категоризацией понятий, наличием богатой терминологии, системными связями. Научный потенциал кыргызского языка находится пока только на начальной стадии формирования. Именно поэтому кыргызские специалисты по техническим и другим негуманитарным дисциплинам не имеют возможности на данном этапе развития и состояния кыргызского языка вести эти предметы на родном языке. Главным препятствием в этом звене является, во-первых, несформированность на кыргызском языке общенаучной и специальной терминологии; во-вторых, отсутствие научной и учебной литературы по негуманитарным специальностям на кыргызском языке. При чтении лекций на кыргызском языке возникает необходимость уделять много внимания разъяснению новых терминов, вводить пространные объяснения сложной терминологии или стихийно заниматься терминотворчеством.

В этом плане двуязычие специалиста-кыргыза благотворно влияет на развитие лексического богатства родного языка, укрепляет и расширяет его функциональные возможности, поскольку он активно использует научную терминологию на русском языке. Трудно назвать область знания, которая не обогатилась бы идеями, концептами, понятиями и терминами, вошедшими в кыргызский язык через посредство русского языка. Русское слово, как пишет выдающийся мыслитель и писатель, Ч. Айтматов, выступает в качестве «лингвоантенны», своеобразного инструмента, который позволяет аккумулировать и излучать высочайшие духовные ценности, содействуя взаимосближению и живому общению народов и цивилизаций. Следует добавить, что к чис-

лу духовных ценностей следует отнести и область научных знаний и новых технологий, сведения о которых мы получаем через русский язык.

Когнитивная (познавательная) функция языка связана с процессами восприятия, познания и категоризации мира языковыми средствами. Процессы естественного восприятия и познания действительности, построение языковой картины мира с одинаковой результативностью можно проводить средствами любого языка, так как языковая картина мира – это донаучное, непосредственное, чувственное, для всех народов одинаковое восприятие действительности.

В отличие от языковой картины мира научная картина мира – это мир точной науки. Построение научной картины мира связано, в первую очередь, с получением нового знания о мире. Наибольшими возможностями обладают те языки, у которых имеются давние исследовательские традиции в области научных знаний, на данном языке формируется концептуальный и терминологический аппарат научной отрасли. Поэтому постигать научные знания, особенно в области естественных наук и новых технологий, целесообразнее на тех языках, которые обладают высокой наукоемкостью.

Ментальной чертой кыргызской молодежи является тяга к получению образования как к неременному фактору своего будущего благополучия. Такое отношение к образованию у кыргызов культивируется с детства. В последние годы явно обозначилась тенденция в получении разнообразной и точной информации, в необходимости получения не формального, а качественного образования. Подавляющая часть общества понимает, что в современных условиях достоверную информацию и образование, которое может служить основой интеллектуального развития и наращивания потенциала высокопрофессионального специалиста, можно получить главным образом через языки мирового общения, в том числе на русском языке и через русский язык. В этом смысле даже английский язык, рейтинг которого в Кыргызстане значительно вырос в последние десятилетия, не может сравниться с русским языком. Дело в том, что, во-первых, сфера функционирования английского языка в республике весьма ограничена, и он бытует главным образом в сфере разговорного и делового общения, во-вторых, нет устоявшихся традиций подготовки специалистов с использованием английского языка и, в-третьих, отсутствует соответствующая литература на английском языке, нет научного и информационного обмена. На данном этапе другой альтернативы, кроме как русский язык, у нас нет. В этой связи общество и особенно родители, проявляют обеспокоенность снижением качества обучения русскому языку в кыргызской школе.

Актуальным представляется вопрос, возможно ли решение этих проблем средствами кыргызского языка, который не принадлежит к числу мировых языков? Проблема заключается в том, что необходимо, с одной стороны, обеспечить свободное развитие национального языка, сделать его символом нации и государства, расширить его социальные функции, укрепить позиции и сделать, с другой, обеспечить систему приобщения к новейшей информации, разработать учебно-методическую базу для получения молодежью качественного образования на уровне мировых языков.

Применение интеллектуальных игр на уроках русского языка и литературы в билингвальных условиях. Спектр возможностей

1. Ребенок существует в условиях билингвальной среды, когда русский язык – родной, но он пользуется только дома, а не в школе и не общении со сверстниками.
2. При этом элементарная грамматика усвоена, а сложная грамматика не осваивается. Ограничена лексика. В практике кальки с языка страны проживания.
3. Нет условий и возможностей для освоения родного языка в достаточном объеме. Недостаточно учебных часов и часов, предоставляемых по программе дополнительного образования.
4. Необходимо повышать эффективность занятий. Один из способов – применение игр.
5. Авторами разработано множество типов игр, мало или совсем не применяемых при традиционном подходе. Это интеллектуальные игры.
6. Почему предлагаются именно интеллектуальные игры?
 - игры вообще эффективны в обучении
 - годятся для любого возраста
 - разнообразны по формам
 - в отличие от традиционно используемых приемов, лишены дидактичности
 - применимы для семейного досуга и для компаний
 - имеются привлекательные примеры на ТВ
7. Что дают детям, педагогам, родителям интеллектуальные игры?
 - рост и активизацию словарного запаса
 - интеллектуальные навыки
 - семейный досуг и повод для общения
 - расширение кругозора
 - привычку читать и писать
 - интерес к новой информации
 - удовольствие от открытий
8. Отдельное и, возможно, главное преимущество интеллектуальных игр – сильная внутренняя положительная мотивация. Заставить учиться трудно, побудить играть – легко. "Учимся играючи" – имеет в данном случае прямой смысл. Использование интеллектуальных игр на уроке – это обучение под видом и на самом деле в качестве отдыха.
9. Интеллектуальные игры включают в процесс обучения родителей. По традиционным методам большинство из них по разным причинам заниматься с ребенком не может.

Несколько примеров игр

Одна буква

Хотели написать одно слово, ошиблись всего-навсего в одной букве, и получилось совсем другое слово с совсем иным значением. К примеру, корд – крученая нить, а корт – спортплощадка. А вот еще примеры:

1. Время с утра до вечера – То, что остается от срубленного дерева.
2. Сыпучая приправа к пище – Ее играет артист в кино

Общее слово

Какое слово является общим для таких разнородных понятий, как пионерлагерь и тетрадь? Линейка! А теперь найдите сами общее слово:

1. Бутылка и транспорт.

2. Водопровод и стройка.

Логические цепочки

К трем приведенным здесь понятиям надо добавить четвертое из этого же логического ряда

1. Лапша, вермишель, рожки...
2. Тюлень, котик, морж...

Уберите лишнюю анаграмму

Мы намеренно перемешали буквы в словах. А вы поставьте их на место и найдите лишнее слово

ЗЕБЁРА
САНОС
АНОИС
ИПАЛ

Конструктор

В скобки вместо точек впишите такое слово, чтобы оно было окончанием первого слова и началом второго. Количество точек соответствует числу букв в слове

1. БУЙ(...)ОКНО
2. ПАС(....)РЕТ

Зверский конкурс

Самых разных зверюшек мы зашифровали с помощью пословиц, крылатых выражений и известных всем литературных произведений

1. Она любит комплименты до потери продуктов и настороженно относится к невысоким зеленым насаждениям.
2. Его геройский поступок привел к заключению брака, а сделать его нос острее в ряде случаев довольно сложно.

Зазеркалье

В нашем Зазеркалье все не как у людей: то, что там называется "синий проспект", в нашем мире – просто "зеленая улица".

1. Братья Гримм "Бодрствующая уродина"
2. С. Маршак "Собачкина улица".

Угадай с трех раз

Отгадайте слово по трем его определениям из "Словаря" Владимира Даля.

1. Снаряд для отвертки гаек и винтов с угластыми шляпками.
2. Водяная жила, источник.
3. Снаряд для запирки и отпирки замка.

Комбинатор

В каждой приведенной здесь группе пословиц спрятана еще одна. Ее надо сконструировать: выбирать из пословиц по одному – нужному – слову. Помните только, что слова изменяются по числам, падежам и временам.

Есть шуба на волке, да пришита.
Не ел, не мог, а поел без ног.
Не корми меня тем, чего я не ем.

Полилингвизм и двуязычное образование в республиках Центральной Азии

I

В республиках Центральной Азии исторически сложилась такая ситуация в системе языкового образования, которая характеризуется, прежде всего, естественным многоязычием, а следовательно и естественным, и искусственным билингвизмом и полилингвизмом. А это значит, что в республиках Центральной Азии билингвизм и полилингвизм формируются как в естественных условиях, т.е. в условиях каждодневного общения представителей разных народов на одном из местных языков или же на одном из официальных языков ООН (прежде всего, на русском), так и в искусственных условиях, т.е. в процессе получения обучающимися двуязычного или полиязычного образования в детском саду, в школе, в вузе.

В последние 20 лет глубоко и широко развивается вторая, т.е. учебно-образовательная система формирования билингвизма и полилингвизма, а это значит, что во главу угла ставится содержание двуязычного и трехязычного образования, заложенного в системе Государственного стандарта образования.

Таким образом, система языкового образования в республиках Центральной Азии характеризуется полиаспектностью, а следовательно, и полинаучностью как в плане собственно лингвистическом, так и в планах лингводидактическом и методическом.

II

Наличие в системе языкового образования не только двуязычного, но и трех-, и четырехязычного образования в республиках Центральной Азии объясняется особенностью социолингвистической ситуации. Так, в данном регионе (Казахстан, Узбекистан и Каракалпакстан в его составе, Кыргызстан, Туркменистан и персоязычный Таджикистан) тысячелетиями сосуществуют как близкородственные (тюркские), так и неблизкородственные языки (арабский, фарси – в разновидности таджикский, в XX веке и в настоящее время – русский, а также английский – особенно в последние 20 лет). Русский язык пришел на эту территорию около 300 лет назад, а активно начал функционировать после Октябрьской революции 1917 года, а активно и тотально – со второй половины XX века.

Двуязычное и трехязычное образование в Центральной Азии существовало до формирования системы советского дошкольного, школьного и вузовского образования. Так, в школах при мечетях обучали родному языку (казахский, узбекский, кыргызский, туркменский и т.д.), арабскому языку (языку Корана). В медресе обучали арабскому, фарси, тюрки (письменный литературный язык для всех тюркских народов). В отдельных медресе Самарканда, Бухары, Ташкента, Туркестана дополнительно обучали латинскому и древнегреческому языкам.

III

В советский период и в настоящее время значимость двуязычного (а также трех-, четырехязычного) образования в Центральной Азии стала исключительно высокой.

В советский период развития республик Центральной Азии двуязычное образование было связано, прежде всего, с получением образования и на русском языке (а не только на родном). Поэтому функционировали следующие типы двуязычного образования: казахско-русский, узбекско-русский, кыргызско-русский, туркменско-русский, каракалпакско-русский, таджикско-русский. Получение школьного двуязычного образования, построенного на основе родного и иностранного (казахский – английский, узбекский – английский и т.п.) с углубленным изучением второго (английского) языка было редким явлением. Однако иностранный язык (прежде всего, английский) преподавался во всех типах школ, техникумов и вузов, поэтому функционировала и система трехязычного образования, например, казахско-русско-английский, узбекско-русско-

английский и т.д. При этом основное внимание как по содержанию обучения, так и по объему выделяемых часов уделялось русскому языку, а – не английскому.

С приобретением независимости в 1991 году республиками Центральной Азии система языкового образования в целом и двуязычного (а также полиязычного) образования в частности претерпела некоторые преобразования. Суть этих преобразований заключается в следующем:

1. В двуязычном и полиязычном образовании произошли изменения в доминантности языковых компонентов такого образования. Так, если раньше и в двуязычном, и в трехязычном, и в четырехязычном образовании главными компонентами были родной и русский языки, то в настоящее время функционируют отдельные школы, академические лицеи, гимназии, колледжи, факультеты и отделения вузов, в которых доминирующими языками в получении двуязычного и полиязычного образования являются не только родной и русский языки, но и – родной и английский, родной и китайский, родной и французский, родной и немецкий, родной и арабский и т.д. При этом, как правило, третьим языком (чаще всего в функции языка-посредника) принимает участие и русский язык.

2. Русский язык по-прежнему является основным языком (доминантой) в получении двуязычного или же полиязычного образования, хотя, конечно же, он уже не находится на том высоком уровне в системах языкового образования республик Центральной Азии, на котором находился в советское время (особенно во второй половине XX века).

3. Английский язык характеризуется тенденцией к расширению и углублению своих функций в системе двуязычного и полиязычного образования республик Центральной Азии. Однако вряд ли в ближайшей и в дальней перспективе он достигнет уровня значимости и массовости русского языка в получении обучающимися двуязычного или полиязычного образования. Объясняется это следующими причинами:

а) В республиках Центральной Азии большие и прочные традиции в обучении русскому языку как средству общения и как языку специальности, а также в обучении другим специальностям как гуманитарного, так и технического направления посредством русского языка.

б) Наличие естественной русскоязычной речевой среды в тюркском мире Центральной Азии и отсутствие в этом регионе такой естественной англоязычной речевой среды (а если она есть, то носит исключительно локальный и редкий характер).

в) Высокая востребованность знания русского языка и русскоязычного образования почти во всех социальных сферах деятельности индивида. Востребованность знания английского языка и англоязычного образования в современных условиях Центральной Азии, конечно же, выше, чем 20-25 лет тому назад, однако объем этой востребованности во много раз уступает объему востребованности русского языка и русскоязычного образования, полученного в системе двуязычного или полиязычного обучения.

К преподаванию русского языка репатриантам-казахам

Репатрианты-казахи прибывают в Казахстан из стран, расположенных на территории от Восточной Азии до Ближнего Востока и Западной Европы. Основными странами отбытия репатриантов-казахов являются Узбекистан, Монголия, Туркменистан, Китай, Россия, Таджикистан, Иран, Кыргызстан, Турция и т. д. Репатрианты-казахи, приезжающие из стран, не входящих в состав СНГ, часто сталкиваются с проблемами, связанными с широким распространением и регулярным употреблением в общественной жизни русского языка. Язык является основой любого общения, поэтому языковая интеграция оказывается первостепенной для оралманов. Министерство образования и науки Республики Казахстан уделяет особое внимание студентам-репатриантам, и с каждым годом увеличивается число грантов на поступление в ведущие вузы страны.

Языковые портреты студентов-репатриантов разнообразны. Чаще всего они являются билингвами и полилингвами. Но несмотря на эти языковые различия, все категории студентов, обучающихся в нашем государстве, живут и учатся в едином социально-информационном пространстве, в той или иной мере успешно адаптируясь к нему и интегрируясь в него.

Казахский национальный университет имени аль-Фараби является одним из ведущих вузов республики, принимающих участие в осуществлении Программы по возвращению оралманов. Репатрианты, получившие образование вне Казахстана, имеют возможность в течение одного учебного года получить необходимые языковые знания и подготовиться к единому национальному тестированию (ЕНТ) для поступления в любой вуз Республики Казахстан.

Подготовительный факультет для иностранных граждан работает в трех направлениях: а) обучение русскому языку как иностранному (РКИ), б) обучение казахскому языку как иностранному (ККИ), в) обучение русскому и казахскому языкам и подготовка репатриантов-оралманов к единому национальному тестированию (ЕНТ).

В связи с появлением в студенческом контингенте репатриантов-оралманов возникла острая необходимость разработки методики преподавания русского языка для этой категории учащихся. По словам заведующей кафедрой казахского и русского языков подготовительного факультета КазНУ имени аль-Фараби Ж.А. Нуршаиховой, в преподавании казахского и русского языков, а также в ведении общеобразовательных дисциплин для репатриантов-оралманов есть своя специфика и особенности, в частности, необходимо, чтобы содержание, методы, средства, формы и приемы обучения, применяемые преподавателем, соответствовали языковому развитию и потребностям каждого студента.

Преподаватели КазНУ имени аль-Фараби, в особенности сотрудники подготовительного факультета, сходятся во мнении, что личностно-ориентированное обучение позволяет наиболее успешно овладеть языком, дает возможность свободного выражения своих мыслей и чувств, осуществить самореализацию и саморазвитие в пространстве коммуникативного мира, помогает адаптироваться к окружающей среде и осознать себя значимой языковой личностью. Типовые программы должны представлять собой синтез лучших программ РКИ и русского языка в национальной аудитории. В учебниках по практическому курсу русского языка для оралманов должны реализовываться лингвокультурологический и лингвострановедческий аспекты, позволяющее знакомиться с культурой, традициями и бытом русского народа.

Ж.А. Нуршаихова говорит, что задачей является обучение русскому языку для скорейшей социальной адаптации оралманов и более комфортного их проживания в Казахстане и общения с представителями других этносов. Нужно научить жизни в новых обстоятельствах, объяснить реалии нашей жизни, разъяснять моменты, вызывающие у них культурный шок, и предупреждать

дать возникновение конфликта культур. Что касается достижений кафедры в области преподавания учебных дисциплин оралманам, то преподавателями кафедры были изданы: *учебные программы* по казахскому и русскому языкам Мусаевой Г.А., Дуйсенбековой Р.И., Нуршаиховой Ж.А., Валиевой У.К., Утебалиевой Г.Е.; *учебные пособия* по казахскому языку Тастемировой Г.А., Ибраимовой Ж. Т., по физике Аккошкаровой К.А., по истории Казахстана Амирановой М.Б., по алгебре Садыковой Ж.С., Садыковой А.С.; *учебные пособия* по казахскому языку (лексика, фонетика, морфология, синтаксис) Ибраимовой Ж., Тастемировой Г.А., Матбек Н.К., Наралиевой Р.Т.; увеличены часы по курсу русского языка для скорейшей социальной адаптации.

Интенсивность адаптационных процессов в обществе существенным образом зависит от того, какую стадию в своем развитии переживает каждый студент-оралман, и процесс адаптации он преодолевает по-разному и с разной долей успеха в зависимости от того, из какой страны он приехал.

В Республике Казахстан казахи-репатрианты, прибывшие в страну по Национальной программе "Нұрлы көш", составили в настоящее время 802774 человек (по квоте), к 2015 г. общее число оралманов, возвратившихся на историческую родину, превысит 1,3 млн. человек. Существующие документы (Национальный проект "Нұрлы көш", Постановление правительства 2 декабря 2008 г. №1126, "Правила целевого использования средств, выделяемых из республиканского бюджета для оралманов," и др.) содержит положения о помощи в трудоустройстве и языковой адаптации. В республике не существует специальных интеграционных программ для оралманов, например, таких, как языковые курсы для разных возрастных категорий репатриантов-казахов, предоставление/получение необходимой информации и справочных услуг, содействие в трудоустройстве или курсы повышения квалификации.

Однако многие оралманы, вернувшиеся на свою историческую родину – Казахстан, до сих пор не хотят адаптироваться и не могут смириться с тем, что русский язык так широко используется в стране, и даже знание казахского языка не позволяет им свободно адаптироваться в современном, во многом русскоязычном Казахстане, что только негативно влияет на языковую адаптацию репатриантов-оралманов.

Использование параллелей восточнославянских сказок для обучения дошкольников второму близкородственному языку

В настоящее время речевое развитие детей в Беларуси осуществляется в социолингвистической ситуации, которую можно охарактеризовать как русско-белорусское близкородственное двуязычие. Особую уникальность существующей социолингвистической ситуации придает тот факт, что имеющийся словарный запас белорусского языка у детей дошкольного возраста носит в основном пассивный характер. В качестве основного языка общения детей друг с другом и с взрослыми выступает русский язык. В то же время белорусский язык психологически близок детям и в основном понятен им. Для двух третей русскоговорящих дошкольников и их родителей именно белорусский язык, а не русский, является по степени этнокультурной принадлежности родным. В стране сложилась социолингвистическая ситуация, которая, на наш взгляд, не имеет аналогов в других двуязычных странах. Родной (белорусский) язык одновременно является для детей «языком души» и «языком памяти».

Исходя из существующих условий близкородственного билингвального образовательного пространства, Н.С. Старжинская предлагает включать белорусский язык в общение с ребенком, воспитывающимся в русскоязычной семье, постепенно, начиная с его ознакомления с лучшими образцами художественных, в первую очередь фольклорных произведений. По ее мнению, это позволит приобщить дошкольников к богатству родного языка на уровне искусства, будет содействовать развитию у них первичной чувственной основы белорусской речи, что как раз и является необходимым условием полноценного усвоения языка как родного.

Вывод, сделанный Н.С. Старжинской, имеет непосредственную связь с нашим исследованием, где мы определяем фольклорные произведения, наличие их близкородственных параллелей, как универсальную педагогическую систему развития устной речи и культуры речевого общения детей дошкольного возраста в условиях близкородственного двуязычия.

Одним из наиболее близких детскому восприятию жанров фольклора является сказка. С раннего детства сказка способствует пониманию и осмыслению детьми смысловой, звуковой и образной природы слова, ощущению его гармонии. Живое слово сказочного произведения развивает у детей воображение, образное мышление, представления об окружающем мире и формирует у них эмоционально-ценностные установки по отношению к разным аспектам действительности (природный мир, рукотворный мир, мир человеческих отношений).

Сказка, являясь жемчужиной народного эпоса, выступает в качестве проводника ребенка в мир словесного искусства. Без сказки, которая овладевает всеми чувствами маленького человека, невозможно представить себе развитие детской речи. Сказки приобщают детей к живому образному слову, способствуют развитию у них красивой и правильной разговорной речи, ориентируют детей на собственное словесное творчество. Как отмечает В. А. Сухомлинский, именно через сказку, через сказочные образы в сознание ребенка входит со всеми своими оттенками живое образное слово народа.

Первая встреча дошкольников со сказочным творчеством начинается в процессе их ознакомления со сказками о животных. Художественные образы этих сказок отличаются своей точностью и яркостью, а особенный сказочный язык создается употреблением постоянных эпитетов, сравнений, включением в живую ткань повествования песенок, пословиц; разными композиционными средствами: зачином, окончанием, повторами. Сказки о животных – это сказки-картинки, каждое слово в этих сказках, каждое действие наглядны.

Знакомство дошкольников с белорусской народной сказкой о животных способствует их наиболее легкому и быстрому приобщению к богатствам национального языка. Оптимизации

усвоения детьми лексического богатства белорусского языка способствует наличие близкородственных параллелей фольклорных произведений русского и белорусского народов. В сравнительном показателе сюжетов сказок восточных славян указывается, что 288 сюжетных типов, а по каталогу Аарне-Томпсона 202, или приблизительно 70%, известно как в русском, так и в белорусском фольклоре. Сюжетное подобие – очень значимый, но не единственный уровень, по которому можно проследить черты общности русского и белорусского сказочного эпоса. Подобие существует и на уровне образной системы. Основные персонажи сказок о животных и в русских, и в белорусских сказках наделяются похожими чертами, похожи их поступки и ситуации, в которых они действуют, совпадают отдельные художественные детали, песенки.

Необходимо отметить, что понимание текста детьми связано с фонетическим оформлением, грамматическим построением высказывания, но в основном определяется степенью овладения лексикой, которой наполнен этот текст. Сопоставление сюжетов близкородственных произведений помогает обратить внимание ребенка дошкольного возраста на своеобразие языка произведения, дает возможность сравнить образные слова и меткие выражения в параллельных художественных текстах.

Работа по ознакомлению с близкородственными параллелями русских и белорусских народных сказок осуществляется в следующей последовательности: сначала рассказывание белорусской народной сказки, затем ее сравнение с русской народной сказкой (сюжет, сказочные персонажи, образный язык), которая рассказывалась детям ранее, далее детям предлагаются творческие игровые задания по содержанию белорусской народной сказки.

Наличие близкородственных параллелей между русскими и белорусскими народными сказками способствует более глубокому восприятию и осмыслению дошкольниками национальных языковых особенностей этих произведений, что в условиях близкородственного билингвизма приобретает первостепенное значение.

Наибольший интерес у детей вызывают такие сказки, как: «Кот, петух и лиса», «Коцік, пеўнік і лісіца»; «Теремок», «Дзедава рукавічка»; «Лиса и заяц», «Зайкава хатка»; «Зимовье зверей», «Пра быка і яго сяброў» и др.

Положительным моментом является еще и то, что наличие близкородственных параллелей фольклорных произведений дает возможность переноса общих способов работы с одного материала на второй, что возможно только в том случае, если есть идентичность элементов этого материала.

Литература

1. Кабашников, К.П. Белорусско-русские фольклорные связи / К.П. Кабашников.- Минск, 1988г.- 238с.
2. Старжинская, Н.С. Методыка развіцця роднага маўлення / Н.С. Старжинская. – Минск: Універсітэцкае, 1998. – 287 с.
3. Старжинская, Н.С. Учим детей рассказывать / Н.С. Старжинская, Д.М. Дубинина, Е.С.Белько. – Мінск.: Адукацыя і выхаванне, 2003. – 144 с.

Специфика коммуникации на форуме «Яндекс.фотки» и его обучающий потенциал

И в зарубежных странах (обучение билингв), и в России преподаватели русского языка часто сталкиваются с учениками, которые без затруднений поддерживают разговор на любые бытовые темы, говорят почти без акцента, но испытывают большие трудности при переходе к небытовому общению и – в особенности – к письменной речи. Вот почему для преподавателя всегда так важно использовать самые неожиданные тренинги, которые облегчают освоение полноценной письменной речи.

Существуют два принципиально различных типа письменной речи – так называемая естественная письменная речь, или ЕПР, то есть свободная запись бытовой устной речи, просторечия или любого иного, доступного человеку способа коммуникации, и кодифицированная письменная речь, или КПР, то есть активная разновидность письменной формы кодифицированного литературного языка. ЕПР является неизбежным этапом формирования КПР и сохраняет черты спонтанной устной речи (СУР). Для формирования КПР необходим педагогический контроль и языковая рефлексия.

Сравним основные свойства СУР, ЕПР и КПР.

	СУР	ЕПР	КПР
Форма	устная	письменная	письменная
Организация	преимущественно диалогическая	потенциально диалогическая	преимущественно монологическая
Привязка к жанру и композиционная выстроенность	не обязательно	не обязательно	обязательно
Строгое следование нормам	нет	нет	да
Использование синтаксических конструкций	короткие фразы, эллипсис, дейксис	короткие предложения, нанизывание, эллипсис, клише	стилистически обусловленная сложность конструкций
Опора адресанта на общее с адресатом представление об описываемой ситуации	максимальная	Пишущий часто опирается на такое представление, возникает непонимание	минимальная
Темы обсуждения	ограничены ситуацией и интересами коммуникантов	ограничены ситуацией и интересами коммуникантов	произвольные
Словарный запас	минимизирован, привязан к ситуации, избегание книжной лексики	зависит от темы, возможны вкрапления книжной лексики	максимально необходимый для раскрытия темы, привлечение книжной лексики
Точность номинаций	минимальная	невысокая	максимальная

Современные технологии существенно ограничили живое общение, при котором человеку нужна СУР, зато невообразимо расширили сферу применения ЕПР (вместо записок – чаты, форумы, блоги), причём в силу отсутствия педагогического контроля и языковой рефлексии ЕПР не переходит в полноценную КПР. Так, даже в России, у молодых носителей русского языка, в научных работах, газетных и журнальных публикациях нет сформированного чувства стиля (как собственного, так и функционального), встречаются неточные номинации, жанровые и композиционно-логические несоответствия, орфографические и пунктуационные ошибки.

Очевидно, сейчас в языковом отношении как в России, так и за рубежом очень остро стоит вопрос о разработке методик обучения, основанных на развитии языковой рефлексии в интернет-среде. Один из возможных путей – педагогически контролируемая коммуникация на форуме «Яндекс.Фотки» (ЯФ).

ЯФ – очень популярный международный русскоязычный форум, на котором общаются фотографы-любители. Любительская фотография распространена очень широко и является демократичным, легкодоступным хобби. Количество участников ЯФ достигает нескольких сот тысяч человек, количество размещённых фотографий давно перевалило за сто миллионов, качество может быть от низкого до профессионального. Возраст участников – от школьников до глубоких пенсионеров. Степень открытости / анонимности выбирает сам участник. Среди участников ЯФ люди из самых разных стран и городов, не обязательно русские. Многие взрослые участники с удовольствием отмечают, что ЯФ позволяет им повысить качество речи.

Чтобы использовать ЯФ как обучающую среду, педагог помогает ученику завести свою страничку, вводит ученика в новую коммуникативную среду, помогает освоить новые речевые формы. Общение на ЯФ очень комфортно: активный новичок легко найдёт собеседников. Общаться принято доброжелательно и вежливо, а во многих клубах правила поведения запрещают оскорбления, и у модератора есть право отключить нарушителя. Нарушители-«тролли» – повод подумать о стратегиях и тактиках коммуникации.

ЯФ легко сделать стимулом для языковой рефлексии. Формат страницы даёт возможность представиться (допустима любая мистификация, но любопытно, что на ЯФ многие, вначале избегавшие даже элементарной гендерной самоидентификации, вступив в личные и социальные отношения, вскоре отказываются от этой игры: она менее интересна, чем реальная коммуникация), рассказать о своих предпочтениях и жизненных принципах. Интересные возможности открывает дневник: читая дневники, открытые для гостей, ученик может оценить, как выглядит со стороны нарочитая грубость, или демонстрация своей образованности, или готовность поделиться своими знаниями.

Полиформное (поликодовое) общение позволяет найти друзей даже при не очень уверенном знании языка. Изучение фотографий и их вербального оформления (есть ли у фотографии заголовки, как называется альбом, в который помещена фотография, проставлены ли метки и какие, какое описание фотографии предлагает автор) заставляет задуматься о роли речи в нашей жизни, о том, что мы выбираем себе друзей отчасти и по тому, что и как они говорят. Можно сравнивать эффективность воздействия на потенциального собеседника различных вербальных и невербальных средств.

Пример задания: на фотографии – прекрасно снятый, лиричный деревенский пейзаж; низкое небо, идёт дождь. Если фотография вам очень нравится, то захотите ли Вы подружиться с её автором, предложившим для неё название «Дождик, дождик, перестань!»? «И разверзлись хляби небесные»? «В деревне Гадюкино опять идут дожди»? «Картина унылая – сердцу милая»? «Зато скоро пойдут грибы!..»? Почему? Какие оттенки смыслов придают эти варианты названия?

Дневники и альбомы позволяют задуматься о роли в общении профессии и хобби человека (предложим ученику понаблюдать, с кем, о чём и как говорят *inpastel* – художник и байкер из Риги; *volokira* – жена священника, мастер по изготовлению авторских кукол, любительница путешествий). Пользователь *alexan-lebedev* рассказывает в дневнике о своих путешествиях вокруг Байкала, а кое-кто откровенно рекламирует свой товар (цели коммуникации).

Разнообразие обсуждаемых пользователями сюжетов обеспечивает многообразие общения, расширяет словарный запас. Обилие в диалогах ошибок даёт ученику возможность научиться их квалифицировать и исправлять (под контролем).

В целом ЯФ является прекрасной обучающей средой, вводит ученика в небытовую естественную коммуникацию через ЕПР, благодаря чему он легко обретёт навыки адекватного общения, обогатит словарный запас, найдёт собеседников.

Языковая вариация и изменение: функционирование посессивных конструкций в современном удмуртском языке

Удмуртский язык на протяжении нескольких веков тесно сосуществует с русским языком. Основным результатом настоящих контактов стало обильное лексическое заимствование. Однако морфосинтаксическая структура языка до настоящего времени сохранилась достаточно хорошо, что можно проследить на примере семантического и лингвистического выражения категории посессивности. Материал удмуртского литературного языка (художественные тексты, тексты средств массовой информации) демонстрирует (Edygarova 2009, 2010), что семантическое содержание и лингвистическая кодировка посессивности в удмуртском языке существенно отличается от русского. Например, удмуртский генитив имеет более специфический характер и ограниченные функции нежели русский, и, как правило, в атрибутивных словосочетаниях маркирует посессора-контролёра, ср.: *университет-лэн музей-ез* (университет-GEN музей-PX.3SG) 'музей университета', здесь же стоит рассматривать случаи «обладания обладателем» (Категория 1989: 68), ср.: *факультет-лэн декан-эз* (факультет-GEN декан-PX.3SG) 'декан факультета'. В случаях, когда посессор не имеет статус контролера, он приобретает другой маркер, напр. элатив, ср.: *университет-ысь факультет* (университет-ELAT факультет) 'факультет университета', *факультет-ысь студент* (факультет-ELAT студент) 'студент факультета'. Судя по переводу, русский язык грамматически не дифференцирует статус контролера и неконтролера посессора, а генитив имеет нейтральный характер.

Кроме того, удмуртскому генитиву не присуще маркировать посессора-целое, которому принадлежит неотчуждаемый или присущий объект. Такой посессор чаще всего имеет форму номинатива, ср.: *корка липет* (дом крыша) 'крыша дома', *гурт пум-ын* (деревня конец-INES) 'в конце деревни' и т.д.

Тем не менее, примеры разговорного удмуртского языка демонстрируют несколько другую вариацию посессивных конструкций. Под влиянием русского генитива удмуртский генитив в разговорной речи все чаще имеет более обширные функции, напр. может также маркировать посессора-неконтролёра, ср.: *университет-лэн дышетскис-ез* (университет-GEN студент-PX.3SG) 'студент университета' вместо *университет-ысь дышетскись* (университет-ELAT студент), *гурт-лэн калык-ез* (деревня-GEN народ-PX.3SG) 'народ деревни' вместо *гурт-ысь калык* (ELAT) и др. В современной речи генитив может обозначать посессора-целое, ср.: *куартолэзь-лэн пум-а-з* (май-GEN конец-INES/ILLAT-PX.3SG) 'в конце мая' вместо *куартолэзь пум-ын* (май конец-INES).

Подобная вариация в особенности часто встречается в последнее время, причем не только в разговорной речи, но и в текстах средств массовой информации, вследствие чего новый вариант становится нормой.

Очевидно, что основными причинами такого языкового изменения в последние годы является расширение и изменение коммуникативного пространства удмуртского языка. С одной стороны, происходит интенсивная урбанизация удмуртского языка за счет иммиграции деревенской молодежи в город, с другой – развитие средств информационной коммуникации в селе. Урбанизация языка дает возможность общения в различных ситуациях, напр., обсуждение транспортных и жилищно-коммунальных проблем, политической и культурной жизни города и т.д. При этом вариация посессивных конструкций при обсуждении политических событий характерно отличается от речи при обсуждении семейных проблем. Например, в первом случае преобладают конструкции, определяющие статус и должность, отношение организаций. Такие конструкции вовлекают больше морфосинтаксических средств и более подвержены изменению.

Другой существенной причиной языкового изменения является увеличение количества удмуртско-русских билингвов. При этом у многих русский язык доминирует в повседневной жизни. По сравнению с прошлым веком, большинство молодых удмуртов становятся билингвами уже в раннем детстве. С другой стороны, также увеличивается число тех, кто не владеет достаточно хорошо удмуртским языком. В речи таких удмуртов наиболее часто встречается упомянутая выше вариация посессивных конструкций.

В будущем коммуникативное пространство удмуртского языка, а также число билингвов, скорее всего, будет расти. Такое явление может привести, например, к полному исчезновению грамматической дифференциации посессора-контролера и -неконтролера, а генитив может приобрести нейтральный характер.

Литература:

Edygarova, Svetlana 2009. Attributive possession in Udmurt language. – *Linguistica Uralica*, Vol. XLV, 2. Pp.101-118.

Едыгарова С.В. 2010. Выражение неотчуждаемой посессии в удмуртском языке. – *Linguistica Uralica*, Vol. XLVI, 2. Pp. 112-137.

Журинская М.А. 1977. Именные посессивные конструкции и проблема неотторжимой принадлежности. – Категории бытия и обладания в языке. Москва. Стр. 194-258.

Журинская М.А. 1979. О выражении значения неотторжимости в русском языке. – Семантическое и формальное варьирование. Москва. Стр. 295-347.

Категория 1989 = Категория посессивности в славянских и балканских языках. Москва.

Дилеммы двуязычного образования в эпоху электронных технологий.

Высшая школа Израиля: конфликт идеологии и реальности

Обзор литературы по двуязычному образованию показывает, что основные усилия лингвистов и педагогов направлены на определение принципов, разработку программ и внедрение двуязычия в систему дошкольного и школьного обучения. Двуязычие в системе высшего образования оказалось на периферии внимания исследователей, несмотря на то, что процессы глобализации непосредственно коснулись высшей школы и требуют от всех участников учебного процесса навыков владения двумя или более языками.

Израильская система образования, как и общество в целом, представляет большой интерес для изучения многоязычия. В то время как население страны и исторически, и фактически является многоязычным (Бен-Рафаэль 1994; Спольский и Шохами 1999; Найдич 2004), по идеологическим причинам система образования сформировалась в рамках моноязычной модели. В рамках двух официально признанных государственных языков – иврита и арабского – функционируют две параллельные системы дошкольного и школьного образования. Высшее образование до последнего времени можно было получить только на иврите, и подчас ВУЗ был первой встречей молодежи из арабского и еврейского секторов на основе общих интересов (Мор-Саммерфельд и др. 2007). Лишь в последние десятилетия появились академические колледжи, в которых некоторые учебные курсы предлагаются на арабском языке. Однако, как и в других странах арабского мира, инициаторы расширения диапазона возможностей для носителей арабского языка сталкиваются с дефицитом квалифицированных специалистов, способных преподавать научные и технические дисциплины по-арабски, даже в тех случаях, когда он является их родным языком (Ларусси 2003).

Некоторую брешь в моноязычии израильской высшей школы пробили международные университетские программы. Так, на факультетах Управления Промышленностью и Гражданского строительства в Технионе – Израильском Институте Технологии (ИИТ) студенты из разных стран обучаются на английском языке. При желании, по окончании специализированных языковых курсов, они могут также изучать интересующие их предметы на иврите. В 2009 году Открытый Университет Израиля запустил «русский» проект, предлагающий учебные курсы по гуманитарным и общественным наукам на русском языке.

Помимо открыто заявленных попыток преодолеть языковую замкнутость и самодостаточность и ввести двуязычие в ВУЗах, билингвизм имеет и другие проявления, связанные с глобализацией научного знания. Израильская академия требует от профессорско-преподавательского состава активного участия в международных исследовательских проектах, в которых и форма взаимодействия между участниками, и публикации должны быть на английском языке. Поощряется участие студентов, обучающихся в магистратуре и аспирантуре, в международных конференциях. В некоторых университетах разрешается написание дипломных работ и диссертаций на английском языке, и ряд учебных курсов читается на английском языке. Помимо этого, на английском языке проводятся семинары и коллоквиумы, на которых выступают приглашенные из-за границы ученые.

Ориентация на международное научное общение не могла не повлиять и на процесс обучения. Списки литературы, прилагаемые к программам курсов, практически всегда включают источники на английском языке. Постоянно расширяющееся использование интернет-ресурсов в обучении также способствует развитию двуязычия в учебном процессе. Например, в Технионе учебные материалы курсов, размещенных на факультетских сайтах, демонстрируют переключение языковых кодов. В развернутых конспектах лекций используются диаграммы и графики, снабженные пояснениями на английском языке, а также вкрапления английских терминов, далее

не переводимых на иврит. Более того, задания и краткие объявления, адресованные студентам, также часто пишутся на английском языке. Переключение языковых кодов широко используется и в электронной переписке между преподавателями и студентами по вопросам содержания учебных курсов и их администрирования.

Для многих студентов такое негласное двуязычие в обучении представляет значительные сложности. Прежде всего это касается жителей периферийных городов и поселков, а также иммигрантов первого поколения (носителей русского, амхарского, французского и др. языков), для которых иврит является вторым, а английский третьим языком. Поэтому особое значение приобретает оптимальное построение учебных языковых курсов. В соответствии с принципами, изложенными Камминсом (1980), основные усилия прилагаются к развитию когнитивных способностей и лингвистических навыков, способствующих становлению функционального билингвизма, позволяющего свободно переключаться с языка на язык для полноценного участия в академическом дискурсе. Изучение языка при этом рассматривается не как самоцель, а как инструмент для получения профессиональных знаний, что повышает мотивацию студенческой аудитории.

В качестве примера в докладе будет рассмотрен опыт Техниона, студенты которого изучают одиннадцать языков. Большинство курсов – гибридные и, помимо фронтального обучения в аудитории, включают самостоятельную работу в компьютерной лаборатории, а также работу с веб-ресурсами. Особое внимание обращается на отбор аутентичного текстового материала, отражающего последние достижения науки и техники и связанного с будущей профессией обучающихся. Компьютерные программы, написанные преподавателями и использующиеся для самостоятельной работы, позволяют студенту выбрать уровень сложности материала, сконцентрировать усилия на закреплении пройденных лексических и грамматических тем, а также самостоятельно изучать новый материал (Еленевская 2003). Автономия студента-пользователя обеспечивается тем, что он может повторить интегрированные в программу правила, необходимые для выполнения задания, воспользоваться он-лайн словарями и прослушать текст. Задания делятся на обучающие, снабженные объяснением ошибок и ведущие к выбору правильного ответа, и тестовые, ограничивающиеся оценкой. Как показывает опыт, эффективность таких гибридных курсов позволяет усилить индивидуализацию обучения, что в значительной степени зависит от того, насколько тесно связаны между собой компоненты синхронного и асинхронного учебного процесса.

Библиография

- Ben-Rafael, Eliezer (1994) *Language, Identity and Social Division: The Case of Israel*. Oxford: Oxford University Press.
- Cummins, Jim (1980) The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue. *TESOL Quarterly*, 14(2): 175-187.
- Larouysii, Fued (2003) Arabic and the New Technologies. In Jacques Maurais, and Michael A. Morris (eds.) *Languages in a Globalising World*. Cambridge: Cambridge University Press, 250-259.
- Mor-Sommerfeld, Aura et al. (2007) Into the Future: Towards Bilingual Education in Israel. *Education, Citizenship and Social Justice*, 2(1): 5-22.
- Naiditch, Larissa (2004) Russian Immigrants of the Last Wave in Israel. Patterns and Characteristics of Language Use. *Wiener Slawistischer Almanach* 53: 291-314.
- Spolsky, Bernard, and Shohamy, Elana (1999) *The Languages of Israel: Policy, Ideology and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters (Bilingual Education and Bilingualism, 17).
- Yelenevskaya, Maria (2003) Multimedia in ESP Courses: Adding Flexibility and Personalization to Teaching. *Вестник Российского Университета Дружбы Народов*, 92-97.

Уроки русского языка по скайпу

Материал настоящего исследования – сочинения Ники Р., 2000 года рождения, постоянно проживающей в городе Хадсон под Бостоном. Родители – эмигранты, ранее проживавшие в Москве. Мать – логопед, отец – программист. Старшей сестре Эле 15 лет. Все в семье разговаривают с Никой только по-русски.

Двуязычие Ники является сбалансированным¹, но с доминантным английским языком. Ежедневное общение сегодня на русском языке – два-три часа; урок русского языка проводится раз в неделю преподавателем, живущим в Санкт-Петербурге.

Дистанционное обучение происходит через Интернет по программе интернет-телефонии Skype. Преподавателем используются традиционные виды письменных работ: устные и письменные диктанты, изложения, сочинения, языковые игры. Ника учит наизусть стихи и читает по-русски классику и современную детскую литературу. Главное отличие состоит в том, что преподаватель и учащийся находятся друг от друга на расстоянии более 7000 км и с разницей во времени 8 часов. Это наличие дистанции обуславливает и преимущества, и недостатки метода скайп-обучения.

Преимуществами является следующее: возможность заниматься с преподавателем, живущим в стране изучаемого языка, экономия времени: проведение занятий не только дома, но в любом месте, где есть качественное интернет-сообщение; использование на уроках аудио- и видеофайлов, доступных в Интернете и учителю, и ученику, редактирование онлайн письменных работ, использование возможностей программы Talk and Write (интерактивная доска, одновременно доступной и учителю, и ученику). К недостаткам можно отнести технические помехи связи в Интернете, отсутствие личного контакта и возможности использовать невербальные средства общения.

В настоящей статье анализируются языковые особенности домашних сочинений Ники, написанных ею за время обучения с сентября 2009 по январь 2011.

Анализ свидетельствует о том, что в целом в текстах сочинений правильных написаний гораздо больше, чем неправильных, – так же, как у русскоязычных детей [ср.: 1], что подтверждает идею С.Н. Цейтлин о возможности спонтанного усвоения орфографических правил ребенком – и монолингвом, и билингвом [4].

Ошибки, допущенные в сочинениях, можно классифицировать следующим образом².

1. Ошибки, похожие на ошибки русскоязычных детей.

- Графические: неверный облик букв (Е написано как З); смешение букв ш и щ, пропуск буквы; ошибки, связанные с необозначением или неправильным обозначением мягкости согласных (маленкая, мальчика, стал пит, люблюю, плюшечного (плюшевого); с передачей J на письме (я ею попросила). У монолингвов подобные ошибки встречаются, как правило, в дошкольном возрасте и в начале первого класса.

- Орфоэпические: отражающие особенности некодифицированной разговорной речи взрослых (ненормативную слоговую элизию, упрощение групп согласных, модификацию приставки): *стречать* (встречать), *специально*, *место* (вместо), *серавно*, *выграла*, *передеваться*, *следующий*, *подскользнулся*, отражающие ошибки произношения конкретного ребенка: *Он последнее помётие* (последний в помёте), *с вундокиндом*, *естесно знание*.

¹ «Если один язык не мешает второму, а этот второй развит в высокой степени, близкой к владению им у носителя языка, говорят о сбалансированном двуязычии» (Протасова, Родина 2010: 17).

² Интересно сравнить анализируемые ниже ошибки с ошибками письменных неформальных текстов, созданных двуязычными взрослыми, говорившими в детстве на русском языке и обучавшимися в финской школе, см.: Протасова 2006.

- Орфографические: а) фонетические написания: гласных: *арахисовое масла, географией, развлечения, из ветак, пречОсана, (нарисовала) бабушки, разарвать, останавили, горячие, не умалкал, посетили, попробывать, плавает; согласных: рюгзак, зделала; сталитсы* ("столицы"); б) гиперкорректные написания («против произношения»): согласных: *ливт, интересно, вкустности, риссовать, поехали, геннетическая, играли в «Мафффию»*; гласных: *на кровати, салат из зеленой фасоле, построем, выглядит; запесную, наподад, благодарения; с мужем, преличная, зарабатывать, секретное сочинения; в)* написания окончаний прилагательных и причастий: *Робик мой любимой чёрный лабродор; Он боится соседнею кошку; огромныи уши; рицую покусанами; Когда я смотрю на коричневой цвет он кажется самым вкусом; новую пижаму, нижнею часть, утро в сосновым лесу, что бы дети управляли взрослами; г)* слитные, дефисные и раздельные написания: *двух этажный, двух-этажном, на оборот, неоченьто, на рисовала, что бы, наконец то.*

- Грамматические: трансформация или неверное использование устойчивых выражений: *любит играть в игрушку; я уехала кататься на велосипедах* (изменение формы числа), *блестит на свете* (вместо на свету); окказиональное формообразование: *расскажу о пару вещей; испечти; решили спраздновать; пробываю; и сказал при смерти* (=перед смертью); пропуск или неверное употребление предлога: *Когда Тамаре ни кто не пришел на журфикс; пошел его друзьям; У одного из медвежат белая полоска рядом с шеей* (=на шее, внизу шеи).

- Лексические: *Я думаю, что Сашенька преличная* (употребление слова в неточном значении); *Когда они взошли в мрачной лес* (смещение паронимов).

2. Специфические ошибки (в основном обусловленные интерференцией):

- смешение русских и английских букв: *меливизор, есмь* (письменные **т** и **m**), *пазные* (р русская и р английская), *вимузин* (письменная строчная русская **в** и английская **I**); *зжучало* – звучало, *жошили* – вошли (русский звук В, напоминающий звук, обозначаемый английской буквой W, обликом похожей на русскую Ж, и передается ребенком с помощью этой буквы); *прибидение* (b письменная английская выглядит как русская письменная в), *випаф* – жираф – W и Ж), *они идит* – идут (у русская и u английская).

- Грамматические кальки: *После школы мы можем брать хор, рисование, баскетбол и кросс; Это забирает у меня тридцать пять минут; Я делаю тотже режим, которой я делала в понедельник; конфету по имени; Кататься на велосипеде было энергично; Потом я пошла есть завтрак; После того как я зделала часть русского я играю музыку; Тот, кто получил все правильно, тот залезает в большой конкурс. И я залезла!; Мы кидали снежки друг на друга.*

В сочинениях употребляются предложения различных типов (сложные, с однородными членами, с прямой речью); ребенок использует не только нейтральную и разговорную лексику, но и книжную по происхождению.

Список литературы

1. Елисеева М.Б. Соотношение различных типов написаний в детском тексте. Чтения Петербургского лингвистического общества. – СПб.: СПбГУ, 2004.
2. Протасова Е. Ю. Письменная речь русскоязычного зарубежья: Финляндия // Изменения в языке и коммуникации: XXI век. – М.: РГГУ, 2006. С. 225-246.
3. Протасова Е.Ю., Родина Н. М. Методика развития речи двуязычных дошкольников: учеб. пособие. – М.: Владос, 2010.
4. Цейтлин С.Н. К вопросу о возможности спонтанного усвоения орфографических правил // Человек пишущий и читающий: проблемы и наблюдения. Материалы междунар. конф. (14-16 марта 2002 г. Санкт-Петербург). – СПб., 2004. С. 30-39. __

Н. Замковая
talyz@inbox.ru
И. Моисеенко
irinamo@hotmail.ee
Н. Чуйкина
natalia.tshuikina@tlu.ee
Таллинн, Эстония

Опыт исследования двуязычных учащихся в Эстонии (русско-эстонское двуязычие)

Настоящее исследование проводится в рамках проекта целевого финансирования Министерства образования и науки Эстонии «Русский текст в эстонской культуре. Эстонский текст в русской культуре» (руководитель проекта И.З. Белобровцева). Авторы тезисов представляют отдельную рабочую группу, занимающуюся проблемами обучения русскому языку в ситуации естественного русско-эстонского билингвизма, который возникает в результате того, что дети из т.н. русско-говорящих или смешанных русско-эстонских семей получают образование на эстонском языке.

При проведении исследования были использованы такие методы, как опрос администрации школ Эстонии, анкетирование учащихся-билингвов гимназического этапа обучения, получающих образования в школах разных регионов страны, интервью учащихся школ Таллинна, Пярну и Тарту, анализ их письменных работ.

В результате опроса администрации школ были собраны статистические данные о количестве двуязычных учащихся, обучающихся в школах с эстонским языком обучения по регионам в 2008/2009 учебном году. Таких учащихся оказалось 3 392 человека, что составляет 3,1% от общего количества учащихся всех школ Эстонии. Выявилась в основном положительная динамика роста количества таких учащихся по сравнению с 2001/2002 учебным годом по регионам и этапам обучения. Получены были также данные о «домашнем» языке в семье.

Поскольку двуязычных учащихся в Эстонии становится все больше, задача их исследования становится как никогда актуальной. Данные, полученные путем письменного и устного опроса, а также анализа письменных текстов позволили проследить отражение определенных социальных факторов в формировании языковой личности учащегося-билингва. Работа, проведенная в рамках проекта, позволила проанализировать обстоятельства, затрудняющие полноценное овладение родным языком.

Одной из целей анкетирования было выявление этнической самоидентификации исследуемой группы. Наиболее значимыми факторами, исходя из сведений, полученных при анкетировании школьников, оказались язык обучения в школе, язык, признаваемый родным, домашний язык, а также степень владения русским или эстонским языком.

С помощью анкетирования были также выявлены биографические данные, лингвистическая самоидентификация, сферы применения языков, самооценка владения языками, оценка процесса обучения русскому языку в школе такими учащимися. В целом учащиеся оценили решение своих родителей об обучении в эстоноязычной школе, а также отношение к ним одноклассников и учителей позитивно, большинство из них считает свой уровень владения русским языком, а в ряде случаев и эстонским недостаточным.

В результате проведения социолингвистического исследования в виде интервью, которое использовалось в качестве вспомогательного метода исследования, были получены данные о сферах и интенсивности использования русского языка двуязычными учащимися, выяснены мотивирующие факторы, способствующие его сохранению.

Анализ письменных работ позволил определить языковые трудности учащихся при использовании русского языка и в совокупности с данными опросов очертить проблемы, связанные с их обучением. В процессе исследования удалось определить круг типичных ошибок, которые учащиеся-билингвы допускают в письменной речи. К ним относятся ошибки, появившиеся в результате интерференции, т.е. влияния эстонского языка, а также ошибки, связанные с наруше-

нием языковой нормы, часто допускаемые носителями русского языка. Наиболее значимыми причинами возникновения данных ошибок являются влияние языка обучения, функционирование русского языка преимущественно в бытовой сфере, а также тот фактор, что потребности данного контингента учащихся не учитываются при обучении русскому языку.

Также анализ работ учащихся показал, что особые затруднения, характерные для данной категории, связаны со словообразованием и словоупотреблением. Эти ошибки, как правило, носят «системный характер», они свойственны иностранцам и детям. Особое место занимают формообразовательные и грамматические просторечия, среди лексических ошибок частотны случаи замены русских слов их эстонскими эквивалентами.

В то же время в письменной речи двуязычных учащихся отражаются основные тенденции, характерные для развития русского языка в России. Это раскованность, усиление личностного начала, резкое ослабление автоцензуры, неузואльное словообразование и словоупотребление, появление большого количества окказионализмов. Эти процессы могут привести к расшатыванию норм, что и наблюдается в речи билингвов.

В силу многочисленности указанной группы учащихся в большинстве эстонских школ можно сделать вывод о необходимости государственной поддержки их родного языка.

Важным для участников проекта представляется и методический аспект данной проблемы, связанный с разработкой специальных учебных пособий по обучению русскому языку, который, с одной стороны, является родным языком для исследуемой группы учащихся, а с другой стороны, изучаемый ими в качестве (часто даже не первого, а второго и даже третьего) иностранного языка. Рабочей группой определены особенности учебника РКИ в условиях билингвизма в Эстонии: содержательные и структурные характеристики учебника, позволяющие в определенной степени учитывать потребности учащихся-билингвов, получающих образование в школах с эстонским языком обучения. Полученный материал дает возможность выявить узкие места в обучении таких учащихся, спрогнозировать их образовательные потребности и учесть их при составлении учебных материалов.

Некоторые практические шаги по улучшению ситуации с преподаванием русского языка билингвам в рамках предмета РКИ уже сделаны. Так, предлагаемая в уже составленном и изданном учебном пособии по русскому языку для гимназии «Продолжим знакомство...» (авторы Н.Замковая, И.Моисеенко) система работы дает возможность таким ученикам подвигаться в изучении русского языка в необходимом для них темпе в соответствии с индивидуальным уровнем речемыслительного развития. Ежегодно в Таллиннском университете проводятся олимпиады по РКИ, в которых принимает участие целевая группа, подготовлено к изданию пособие для углубленного изучения русского языка. С сентября началась работа по обучению русскому языку в специальных группах учащихся-билингвов (проект *Kaks keelt – üks meel* при поддержке Министерства образования и науки Эстонии, организаторы – учителя И.Файман, Т.Троянова, Т.Смирнова).

Исследование еще не закончено, для получения более детальных результатов и их внедрения в практику преподавания к работе уже несколько лет привлекаются магистранты.

Преподавание титульных языков и двуязычие в образовательной политике финно-угорских республик России

По оценкам экспертов, к моменту начала перестройки во второй половине 80-х годов около 9% детей титульного населения автономных республик РСФСР обучалась в национальной школе. Преподавание осуществлялось на 44 родных языках, из них 26 языков преподавались только в качестве учебного предмета. Из 18 языков обучения лишь 4 (башкирский, татарский, якутский и тувинский) сохранились к моменту начала перестройки в средней и старшей ступени национальной школы. Еще 11 языков обучения функционировали в начальной школе на протяжении трех лет обучения, и 3 языка – на протяжении четырех лет, после чего ученики переходили на русский язык обучения и продолжали изучать родной язык только как предмет. Следует отметить, что национальные школы существовали в основном в сельской местности, а это значит, что далеко не все учащиеся имели доступ к национальной школе даже на татарском и башкирском языках.

На 2005 год в России для 1 миллиона 72 тысяч учащихся (или около 6 % от всех учащихся) языком обучения был иной, нежели русский, еще 1 миллион 943 тысячи учащихся (или еще 11%) изучали родные языки как предмет, в основном только в начальной школе, в том числе факультативно. К 2005 году, согласно официальным данным, в соответствующих республиках во всех 11 классах национальной школы (по новой терминологии «школы с этнокультурным компонентом») использовались преимущественно в сельских школах три языка обучения – башкирский, татарский, якутский. До 7 или 9 класса национальной школы в качестве языков обучения в сельских школах использовались тувинский, бурятский, алтайский, чувашский, а также татарский и башкирский в городских школах. В начальной школе вплоть до 4 класса в качестве языка обучения использовались калмыцкий, адыгейский, осетинский, чеченский, кабардинский, балкарский, черкесский, аварский, кумыкский, лезгинский, лакский, хакасский, в некоторой степени марийский и мордовский, а также якутский и тувинский в городских школах. В основном только в качестве предмета в соответствующих республиках изучались карельский, мордовский, марийский, удмуртский, коми, коми-пермяцкий, ингушский, карачаевский и некоторые языки коренных малочисленных народов в автономных округах.

Если сравнить положение языков в указанные периоды, то можно заметить, что в таких республиках, как Татарстан и Башкортостан, стремление к языковому возрождению связывало надежды, в первую очередь, с увеличением количества школ с преподаванием на национальных языках, особенно, городских школ. В большинстве других республик, в том числе республик финно-угорских народов, приоритетной стала задача обеспечить, чтобы все учащиеся – представители титульного народа – получили возможность посещения уроков национального языка.

Воссоздание системы национального образования рассматривается как один из результатов реализации первого цикла языковых программ в республиках. Шаги, направленные на возобновление функционирования титульных языков в системе образования в полном объеме, привели к определенным успехам в Татарстане, Башкортостане и Чувашии. Все школьники независимо от национальности должны изучать титульный язык республики как предмет. При этом изучение русского как государственного языка России также является обязательным для всех школьников. На 2005 год около половины детей – представителей титульного народа в Татарстане – и значительная часть их в Башкортостане и Чувашии имели возможность обучения на родном языке. Таким образом, двуязычие ставилось ориентиром образовательной политики в этих республиках.

Из финно-угорских республик только в Коми и Марий Эл изучение титульных языков является обязательным для всех школьников республики. В Мордовии, Удмуртии и Карелии двуязы-

чие не ставится в качестве ориентира образовательной политики. Как в Коми и Марий Эл, так и в Мордовии, Удмуртии и Карелии значительная часть детей – представителей титульного народа – лишены возможности изучения родного языка. Вслед за стремительным ростом после принятия программ в первой половине 90-х количество с возможностью изучения родного языка резко пошло на убыль. Такое изменение было объяснено демографической ситуацией и так называемой «оптимизацией школ». В процессе «оптимизации» чаще закрываются маленькие сельские школы, то есть именно те, в которых в основном и изучается родной язык. Таким образом, сужаются возможности выбора образовательного учреждения на родном языке. В результате во многих республиках значительная часть детей, особенно живущих в городах, совсем лишена возможности изучать родной язык даже как предмет. Тем самым задача охватить обучением родному языку и на родном языке всех детей – представителей титульного народа – в финно-угорских республиках не была реализована.

Более того, объем преподавания титульного языка в республиках различается. Например, марийский в качестве государственного языка в Марий Эл преподается в объеме 1-2 часов в неделю. В Карелии родной язык преподается в объеме 1-2 часа в неделю. Изучение языка как предмета в таких малых объемах, особенно в условиях отсутствия языковой среды в городских школах, не позволяют овладеть достаточной языковой компетенцией. С другой стороны, существование финансируемой за счет государства национальной школы обеспечивало языкам государственнообразующих наций такой уровень воспроизводства языковой компетенции, какой не могли бы дать частные школы, курсы «языкового погружения» и частные классы. Само знакомство с языком способствует формированию положительного к нему отношения даже со стороны людей, не владеющих языком. Школьники изучают историю и культуру народов соответствующей республики.

До 2007 года российская система образования сохраняла множественность схем и вариантов обучения и состояла из федерального, национально-регионального и школьного компонентов государственно-образовательного стандарта. Такое разделение схем и компонентов создавало основу для распространения преподавания титульных языков республик. Поправками к Закону об образовании с 2009 академического года национально-региональный и школьный компоненты образовательного стандарта в России ликвидированы. Вместе с тем, сохраняются различные схемы изучения языка в школах с этнокультурным компонентом, в том числе возможность двуязычного обучения.

Выступление будет посвящено рассмотрению новых тенденций развития двуязычия и преподавания языков в образовательной политике финно-угорских республик России.

Особенности включения иноязычного ребенка в русскоязычную среду на начальном этапе посещения детского сада

Под двуязычием подразумевается способность тех или иных групп населения или конкретного индивидуума объясняться на двух языках. Данное исследование посвящено тому типу двуязычия, при котором оба языка практически совершенно изолированы друг от друга, что встречается у детей, которые в детском саду говорят с воспитателями и другими детьми на одном языке, а дома с родителями на другом. В качестве примера в нем будут рассматриваться те дети, которые попадают в русские детские сады, не зная русского языка.

Для понимания детского двуязычия необходимо помнить, что когда овладение двумя языками происходит одновременно в раннем детстве, то мы говорим о двойном овладении первым языком или об овладении двумя родными или первыми языками, чтобы подчеркнуть, что второй язык усваивается благодаря тем же механизмам, что и первый.

Детское двуязычие всего отличается от других видов билингвизма. Впервые его исследовали в 1926 году Ронжа и Леопольд, которые записывали речь своих детей. В дальнейшем проблеме детского двуязычия уделяли внимание и другие исследователи, но постоянные изменения, происходящие в окружающем нас мире, требуют разработки новых методик, корректировки старых и дополнительного изучения данного вопроса. Все исследователи билингвизма детей дошкольного возраста согласны с тем, что он существенно отличается от билингвизма взрослых своей нестабильностью, динамичностью, трудностями тестирования.

Ранее, во времена СССР, русский язык изучался в качестве второго родного и как средство межнационального общения в национальных и многонациональных детских садах и подготовительных школах. В настоящее время не во всех странах СНГ дети имеют возможность изучать русский язык, поэтому тем из них, кто переезжает с родителями в Россию, часто предстоит его осваивать, прежде всего, в ДОУ. В настоящий момент учебные пособия и тип преподавания русского языка постоянно меняются и совершенствуются; разрабатываются новые методики, призванные помочь воспитателям в их работе с двуязычными детьми как с лингвистической, так и с психологической точек зрения.

Для того чтобы выработать наиболее эффективные методики по работе с такими детьми, необходимо учитывать этнопсихологические особенности ребенка, влияние этнических особенностей внутрисемейного общения и специфику социокультурной среды, в которой происходит его социализация. Воспитателям приходится также обращать внимание на разницу в учебном общении, когда в группе находятся один или несколько двуязычных детей, оказывать им помощь в процессе становления ребенка в качестве носителя двух различных культур и правильно формировать языковую и культурную терпимость в группе ДОУ.

На начальном этапе вхождения ребенка в чуждую ему языковую и культурную среду воспитателю необходимо проводить контроль его речевого развития, учитывать особенности становления речи двуязычных детей, использовать формы организации занятий, режимных моментов и свободных игр, позволяющие включить двуязычных детей в виды совместной деятельности с одноязычными детьми, использовать определенные приемы обучения и упражнения для формирования второго языка, а также разнообразные способы вовлечения его в новую языковую среду, например, в процессе рассматривания и слушания книг.

Начальному этапу освоения языка присущи свои фонетические, лексические и грамматические особенности. Для некоторых детей может стать проблемой правильное определение рода имен существительных, употребление падежей. На любые подобные проблемы должен обращать внимание воспитатель и вовремя их корректировать.

Помимо этого очень важна совместная работа воспитателя и родителей, которые помогут развиваться в ребенке тем чертам характера, которые будут способствовать его быстрой адаптации в детском саду. Подобная адаптация обычно происходит в течение нескольких месяцев, причем в этот период дошкольник должен получать активную помощь родителей, чтобы не отстать в родном языке.

Нами проводится экспериментальная работа в ДООУ Москвы, состоящая из следующих этапов: выявление потребности в адаптации иноязычного ребенка в ДООУ; наблюдение над ходом привыкания ребенка, организация мероприятий по облегчению его вхождения в группу детского сада; анкетирование родителей, интервьюирование воспитателей; сбор информации по овладению ребенком русским языком; выявление особенностей овладения русским языком в зависимости от родного языка воспитанника; описание этапов становления русской речи; составление рекомендаций для персонала дошкольного учреждения, в частности, по контролю над уровнем усвоения языка.

Для работы с двуязычными детьми важен дифференцированный подход со стороны воспитателей в зависимости от этноязыковой принадлежности учащихся. Для подобного вида работы необходимо ознакомление с опытом других стран и корректировка методологии на основании накопленного опыта.

Начальный этап вхождения в чуждую языковую среду, несомненно, является своего рода стрессом для ребенка, поэтому очень важен учет его психологических особенностей и активная помощь со стороны воспитателей и родителей, только таким образом будет возможно благоприятное развитие билингвизма.

К мероприятиям, направленным на дальнейшую профилактику проблем с освоением второго языка у двуязычных детей, необходима грамотная организация процесса обучения и коррекция речевого развития ребенка уже на начальном этапе.

Если сочетается сознательный подход к изучению языка при активной поддержке воспитателя с естественностью общения на втором языке и ребенок активно участвует в выработке своих знаний о языке, то для него начальный этап вхождения в чуждую лингвокультурологическую среду должен будет пройти наиболее безболезненно, и в итоге становление билингвизма произойдет максимально эффективно.

Проблемы сохранения языка коренного малочисленного народа Кольского Севера и перспективы двуязычного образования

Перспективы двуязычного образования коренных малочисленных народов тесно связаны со спецификой социолингвистической ситуации и проблемами сохранения языка и культуры.

Саами являются аборигенным населением и самой многочисленной группой коренных малочисленных народов Севера, проживающих в Мурманской области: по данным, представленным на сайте Правительства Мурманской области, в 2005 году их количество составляло 1791 человек (<http://www.gov-murman.ru/natpers/info/population>).

Местами компактного проживания саамского населения являются следующие районы Мурманской области: Ловозерский (Ловозеро, Краснощелье, Каневка, Сосновка, Ревда) – 974 человека, Ковдорский (Ена, Енский, Риколатва, Уполокша) – 133, Кольский (Лопарская, Тулома, Верхнетуломский) – 194. Некоторая часть саамов проживает в различных городах Мурманской области: Мурманск – 150 человек, Апатиты – 112 человек, ЗАТО Островной – 80, Оленегорск – 44, Мончегорск – 26, Североморск – 10, ЗАТО Полярный – 10, Кола – 6, Кандалакша – 5, Кировск – 3, ЗАТО Заозерск – 3, Полярные Зори – 3, Заполярный – 1 (Гуцол, 2004).

Несмотря на то, что язык является важным элементом этнической самоидентификации, анализ социолингвистической ситуации в Мурманской области показывает, что в условиях русскоязычного окружения саамский язык во многом утратил свои позиции. Этому способствовали исторические, демографические, социальные и институциональные факторы (Иванищева, Прахова, 2007).

Огромная работа, которая ведется общественными организациями, не приводит к увеличению численности населения, свободно владеющего саамским языком. По результатам последних социолингвистических исследований, представленных иностранными исследователями в рамках презентации проекта по документации саамских языков в Мурманском государственном педагогическом университете весной 2009 года, количество активных носителей саамского языка в Мурманской области не превышает 100 человек; количество лиц, которые потенциально могут использовать саамский язык для общения, составляет примерно 200 человек; а количество лиц, которые имеют хоть какие-то знания саамского языка составляет примерно 800 человек.

Одной из проблем сохранения и развития саамского языка является отсутствие языковой среды: саамское население проживает на территории области дисперсно, а в связи с высокой стоимостью транспортных услуг и услуг связи и недостаточно развитой инфраструктурой отдаленных районов, общение между саамами, проживающими в разных населенных пунктах, весьма ограничено.

Другой проблемой является отсутствие образовательной среды и учебно-методического обеспечения. В настоящее время обучение детей саамскому языку в Мурманской области осуществляется в двух образовательных учреждениях: муниципальной общеобразовательной школе-интернате «Ловозерская школа-интернат среднего (полного) общего образования» и государственном образовательном учреждении начального профессионального образования «Профессиональное училище №26». Оба учреждения расположены в центре компактного проживания саами – с. Ловозеро.

В Мурманске по личной инициативе саамских общественных деятелей осуществляется обучение саамскому языку взрослого населения, ранее такие курсы проводились в Ловозере, Ёне, Туломе, Оленегорске. Однако подобное обучение осуществляется бессистемно, не имеет современной учебно-методической базы, рассчитано на крайне ограниченный набор слушателей и имеет своей целью исключительно развитие навыков устного общения.

В исторической перспективе обучение саамскому языку в Мурманской области началось в рамках научно-исследовательской работы по созданию и развитию письменности малых народов Севера, проводимой Институтом народов Севера. В период с 1926 по 1937 гг. активно публиковалась учебная литература на саамском языке, на всей территории области осуществлялось обучение саамского населения на родном языке и подготовка необходимых кадров. Разработка и издание учебно-методической литературы для обучения саамскому языку были возобновлены лишь в 1980-е гг. в связи с публикацией букваря А.А. Антоновой. В 1990-х гг. учебно-методическая работа по саамскому языку активно осуществлялась группой авторов под руководством Р.Д. Куруч: были разработаны и опубликованы программы, методические руководства, учебные пособия и дидактические материалы для обучения саамскому языку в начальной школе.

Таким образом, существующее на сегодняшний день учебно-методическое обеспечение остается ограниченным ступенью начальной школы, а учебная литература представлена букварями и книгами для чтения, подготовленными в 30-е гг. XX века З. Черняковым и А. Эндюковским на основе латинской графики, и подготовленными в конце XX века букварями А.А. Антоновой, школьным саамско-русским и русско-саамским словарем Г.М. Керта на основе кириллицы, саамско-русским словарем и саамско-русским и русско-саамским словарем для начальной школы под редакцией Р.Д. Куруч.

Важную роль в обосновании значимости организации дистанционного обучения коренного населения области играет геополитический фактор: районы их компактного проживания расположены в разных частях полуострова в удалении от областного центра. Недостаточно развитая транспортная инфраструктура и высокая стоимость транспортных услуг и проживания является одним из существенных препятствий для обучения представителей коренного населения в областном центре.

На наш взгляд, наиболее подходящей технологией обучения дисперсно проживающего населения является организация обучения на основе специально подготовленных дистанционных курсов, объединенных в единую систему на учебном портале, на котором организовано не только обучение в форме передачи учебного и методического материала обучаемому для усвоения, но и в асинхронном режиме проводится контроль и оценка полученных знаний, анализ качества прохождения учебного материала.

Применительно к проблематике саамского языка для носителей, не имеющих возможности постоянного общения на родном языке, такая система должна строиться с учётом комплексного подхода, предусматривающего помимо обучения языку возможность создания искусственной языковой среды (веб-чат, голосовой чат, форум), которая позволит обеспечить возможность группового и личного общения между носителями саамского языка, проживающими в разных районах.

Литература:

1. Гуцол Н.Н. Саамы Кольского полуострова как одна из наиболее социально-уязвимых групп населения: проблемы занятости // Север и рынок. 2004. № 1. Апатиты: Изд-во КНЦ РАН, 2004.
2. Иванищева О.Н., Прахова А.Д. Ситуация языкового сдвига в местах распространения языка кольских саамов // Конференция по уральским языкам, посвященная 100-летию К.Е. Майтинской. М.: Институт языкознания РАН, 2007.

Обучение дошкольников марийскому языку

Республика Марий Эл – древний край с богатыми национальными традициями, идущими из глубины веков. И от нас, жителей республики, людей старшего поколения, зависит, сможем ли мы сохранить и передать нашим детям и внукам то духовное богатство, тот социально-культурный опыт, который достался нам в дар от наших далеких предков.

В детском саду №29 «Ший онгыр» («Серебряный колокольчик») г. Йошкар-Олы Республики Марий Эл работа по приобщению дошкольников к культурно-историческому наследию марийского народа, воспитанию любви к родному краю, марийскому языку является приоритетной. Мы считаем, что нельзя воспитать в человеке уважительное отношение к другим языкам и культуре, если свой язык и культура – белое пятно.

К сожалению, современные дети, живущие в городе, практически не знают свой родной марийский язык, т.е. язык матери и отца. Проблема в том, что основной объем информации в городе идет на русском языке: телевидение, литература, окружение. Кроме того, среди некоторых родителей бытует мнение: зачем обучать ребенка марийскому языку, если он все равно пойдет в русскую школу, институт.

Мы, педагоги, ответственны за судьбы воспитанников и понимаем, что необоснованный отказ родителей от обучения своих детей марийскому языку может нанести им непоправимый вред в дальнейшей жизни.

С такими родителями мы проводим индивидуальную работу: рассказываем о своих выпускниках, приглашаем на детские праздники, концерты, показываем сказки на марийском языке, ... Убеждаем родителей, что раннее обучение марийскому языку направлено на развитие ребенка: развитие психических процессов (внимание, память, мышление, ...), личностных качеств, языковых способностей, которые могут стать мотивирующим фактором для изучения иностранных языков, и др.

Идея обучать дошкольников марийскому языку возникла около 20 лет назад. На тот момент кроме желания поднять статус марийского языка не было ничего: ни программы, ни методической литературы, крайне мало художественной литературы. Сначала мы работали по программе авторов Величук А.П., Бажанова Е.А. Русский язык в старших группах национальных детских садов РСФСР. Затем появились и свои программы. Но неоценимую помощь в организации и проведении занятий нам оказали разработки Е.Ю.Протасовой, особенно программа «Организация жизнедеятельности в двуязычном детском саду». И сегодня мы следим за публикациями в этой области.

На сегодняшний день в нашем детском саду созданы все условия для успешного обучения детей марийскому языку. В кабинете марийского языка собран большой материал для занятий с детьми: раздаточный и демонстрационный материал систематизирован по темам, разнообразные дидактические игры, маски, кукольный театр, муляжи овощей и фруктов и многое другое.

Занятия проводит педагог высшей категории, в совершенстве владеющий марийским языком и имеющий многолетний опыт работы с дошкольниками. Воспитатели также хорошо владеют марийским и полученный детьми на занятии материал закрепляют в ситуациях повседневной жизни, в разных видах детской деятельности, в режимных моментах. Музыкальные руководители разучивают с детьми марийские песни, танцы, хороводы, включают для слушания музыку марийских композиторов, а инструктор по физкультуре разучивает народные игры. Отсюда следует, что обучает не один учитель, а все специалисты.

В педагогической литературе до сих пор нет единого мнения в вопросе о том, с какого возраста лучше всего начинать обучать детей второму языку. Мы для себя решили, исходя из опыта работы, что с трех лет. Это оптимальный вариант для наших воспитанников по ряду причин. Во-

первых, родители наших детей в большинстве своем – мари, и дети слышат марийскую речь вне садика. Во-вторых, многих детей на каникулы отправляют к бабушкам в деревню. Поэтому дети, если даже не говорят по-марийски, то отдельные слова, фразы у них на слуху.

Специальные занятия проводим 2 раза в неделю по 10 человек в группе. Продолжительность занятия для детей 3-4 года – 15 мин.; 4-5 лет – 20 мин; 5-6 лет – 25 мин; 6-7 лет – 30 мин. Занятия проходят в игровой форме, без принуждения. Дети чувствуют искреннюю заинтересованность учителя в их успехе. Учитель обязательно учитывает индивидуальные особенности каждого ребенка, и поэтому смена видов деятельности не позволяет детям потерять интерес к занятию.

Наша работа дает хорошие результаты: дети сегодня уже много знают, умеют, они стали участниками и победителями городских и республиканских конкурсов музыкального и народного творчества, гордятся своей культурой.

Роль интернациональных заимствований в билингвальном обществе

В статье освещаются проблемы исследования влияния английского языка на лексический состав современного казахского языка в условиях глобализации и расширения функций английского языка. Языковая политика Республики Казахстан с момента возникновения на геополитической карте мира нового государства проводится с уклоном на усиление роли билингвизма в казахском обществе. Большая часть населения страны, особенно городское коренное население, является билингвальной, т.е. владеет почти в равной степени двумя языками – казахским и русским. А современные процессы развития казахстанского общества способствовали тому, что возросла роль английского языка во всех сферах жизни наших граждан. На сегодняшний день, чтобы добиться определенных карьерных успехов, занять высокооплачиваемую respectable должность и повысить свой социальный статус необходимо знать как минимум три языка – казахский, русский и английский. В официальных документах законодательно закреплён факт того, что в Республике Казахстан проводится политика «триединства языков», когда приоритеты отдаются трем вышеперечисленным языкам. При обучении иностранным языкам большинство студентов отдаёт свой выбор в пользу изучения английского языка, поэтому особый интерес в казахстанской лингвистике вызывает изучение и научное обоснование процессов иноязычного заимствования интернациональных слова, как результат межъязыковых контактов.

Глобализация английского языка во многом открывает доступ к сокровищнице мировых знаний, особенно в таких областях, как наука и техника, что на сегодняшний день является основой существующего образования. Причиной, по которой в последние годы многие страны дали английскому языку статус официального или выбрали его в качестве основного иностранного языка в своих школах, может служить желание получить хорошее образование. Во многих странах преподаватели оказываются лицом к лицу с многоязычной аудиторией за счёт того, что университеты и колледжи постоянно увеличивают прием иностранных студентов. Все это говорит в пользу английского языка как самого распространенного языка международного общения. Наличие универсального языка общения может вызвать процесс постепенного исчезновения языков национальных меньшинств или сделать ненужным наличие всех языков мира. А вместе с исчезновением языков начнет процесс утраты культурных ценностей и уход народа от своей са-мобытности.

Взаимовлияние языков является одним из постоянно действующих и сильных факторов языкового развития, который действует совместно с разнообразными культурными и экономическими факторами, способствует развитию процессов интеграции и глобализации, а также повсеместному распространению английского языка. Изменения в лексическом составе, причинами которых являются языковые контакты, присутствуют в истории каждого языка. Развитие языка без всякого влияния со стороны окружающей среды невозможно, поэтому не существует так называемых «генетически чистых», «беспримесных» языков.

Наиболее распространенным результатом подобных процессов является заимствование, которое «привязано» к определенной эпохе жизни языка и общества. На протяжении своей многовековой истории казахский язык в силу воздействия внутренних развития, а также в результате языковых, экономических и политических контактов со многими родственными и неродственными языками усовершенствовал свою структуру и обогатил словарный состав, пополнил его тысячами заимствований.

В настоящее время очень активно разрабатываются проблемы, связанные с процессом заимствования: динамика процесса заимствования, функционирование иноязычных слов, анализ семантических сдвигов в них, этапы ассимиляции иноязычного слова и присущие каждому этапу дифференциальные признаки ассимиляции для всех языковых уровней, структурно-

семантическая эквивалентность заимствованного слова и его иноязычного прототипа, отношение рядовых носителей языка к иноязычной лексике, прогнозирование возможности закрепления заимствованного слова в языке.

Среди заимствованной лексики выделяется особый класс так называемых интернационализмов. Усиливающаяся тенденция глобализации многих сторон жизни и овладение все возрастающим количеством людей языками глобального общения способствует увеличению числа интернационализмов и, следовательно, повышению интереса к интернациональной лексике со стороны лингвистов. Если лексическое заимствование в целом встречается практически во всех сферах человеческой деятельности, то интернационализм, как разновидность заимствования, свойственен массово-информационной, научной, официально-деловой речи.

Интернационализм, как продукт процесса, отличается от заимствования. Интернационализм становится интернационализмом только в том случае, когда заимствуется или распространяется в языки из третьей системы. Дальнейшее распространение ещё больше усиливает его интернациональность. Заимствованное слово представляет собой такую лексическую единицу, которая проникает из языка-источника лишь в одну (вторую) систему языков. При дальнейшем же распространении заимствование превращается в интернационализм.

Интернациональная лексика является частным случаем заимствования. В настоящее время основным источником интернациональной лексики выступает английский язык. Интернационализмы стали общепризнанными в обширных районах формами семантического воплощения важнейших понятий современной культуры. С этим связана их роль во всех основных путях преодоления языкового барьера. Их появления и расширение в словарном составе языка способствует его более эффективному использованию в процессах международного обмена информацией. Новый элемент даже и международного характера оказывается необходимым только тогда, когда межъязыковые тенденции к его появлению совпадают с собственными внутренними потребностями и возможностями самого языка. Основываясь на вышесказанном, можно сделать вывод, что в языке, как и во всех остальных сферах, интернациональное не противостоит национальному, а воплощается в нём.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в последнее время влияние английского языка неуклонно растёт вследствие процесса глобализации, что и приводит, конечном счете, к большому количеству интернациональной лексики, что в свою очередь доказывает то, что английский язык все в большей степени становится языком международного общения.

**Творческое развитие ребенка в поликультурной среде в условиях малого города:
из опыта билингвального образования**

Начиная с девяностых годов прошлого века, проблема билингвального образования средствами родного и иностранного языков стало предметом пристального внимания ученых России. Методисты кафедры иностранных языков педагогического профиля совместно с преподавателями музыки, искусствоведения и дошкольными психологами разработали программу, творчески развивающую ребенка 4–6 лет. Особый акцент ставится на созданную в условиях г. Ельца Липецкой области в рамках детской студии «Радуга» поликультурную среду, в которой происходит функционирование культур во всех их проявлениях. Поликультурная среда в широком смысле может пониматься как окружение, исторически сформированное путем взаимопроникновения и взаимовлияния различных национальных культур, в узком смысле – как полихудожественное окружение.

Целью программы детской студии «Радуга» является развитие личности ребенка с его возрастными особенностями и индивидуальными возможностями, воспитание в духе общечеловеческих ценностей. Ведение занятий по иностранному языку с интеграцией музыки, ритмики, изобразительной деятельности формирует маленького человека. Поликультурная среда становится своеобразным фундаментом образования и воспитания маленького человека.

Занятия в секции «Радуга» делятся на четыре основных блока: лингвистический (изучение английского языка); ритмический (танцы, ритмопластика, песни, подвижные игры); изотворческий (создание поделок, рисование); музыкальный (подготовка миниспектаклей).

Наряду с разносторонней подготовкой к школе задачами программы являются: сообщение старшим дошкольникам и усвоение ими определенного (базового) объема знаний социального, лингвострановедческого, педагогического и психологического содержания, а также формирование положительной познавательной мотивации. Именно этими задачами определяются и содержание, и сюжет каждого занятия, а весь объем изучаемого материала конкретизируется в определенном количестве объектов развивающей, учебной и познавательной деятельности, усвоение которых детьми и является результатом работы по обучению английскому языку.

Главной отличительной чертой программы является то, что, основываясь на комплексном подходе к воспитанию, развитию и обучению дошкольников, она помогает связать между собой занятия по английскому языку с другими традиционными занятиями дошкольников, объединяя их. Игровые занятия создают условия не только для обучения детей английскому языку, но и предусматривают также закрепление элементарных математических представлений, развитие речи, формирование навыков логического мышления, знакомят малышей с окружающим миром, расширяют их кругозор. Помимо равноправного бытования двух языков, родного и неродного, в ней постоянно используются иные культурные коды: мелодия, гармония, ритм, цвет, пропорция, объем, число, жест, пластическое движение, интонации с их бесконечно многообразным смысловым наполнением. Здесь происходит непрерывное углубление общечеловеческих значимых смыслов, прослеживается история важнейших понятий – от вещественного, чувственно воспринимаемого, связанного с конкретным предметом значения слова, до отвлеченно-абстрактных, метафорических и символических значений. Мы не дублируем программу детских садов, а развиваем у ребенка все психические процессы (внимание, память, воображение, логическое мышление и др.), которые определяют дальнейшую успешность дошкольника в жизни.

Занятия проходят по коммуникативной методике в музыкально-игровой форме, в комфортной обстановке, в окружении знакомых предметов и игрушек. «Учимся играя, играя, учимся!» – наш девиз. Модель обучения общению на основе музыкального контекста включает следующие этапы: восприятие, осознание, запоминание речевых и неречевых действий, ритмики, интонации,

темпа на родном и иностранном языке; выделение и идентификация произносительных, артикуляционных, лексико-грамматических признаков речевых намерений; уточнение и тренировка речевых действий в упражнениях с нулевым или частичным преобразованием знакомых сюжетов; использование речевых действий в личностно значимых, реальных ситуациях. Работа по данной модели позволяет формировать у детей механизмы билингвизма. Музыка и ритм обеспечивают основы формирования механизма вероятностного прогнозирования, слушая мелодию, дети предсказывают слова. Музыкальные фрагменты способствуют развитию слуха, синхронному пропеванию (сознательному и бессознательному).

Обучение детей в секции проводится в малокомплектных группах (8-10 человек в группе). Таким образом, с одной стороны, каждый ребенок получает максимальное внимание и поддержку со стороны преподавателя, а с другой, – играя в группе, дети учатся общаться и принимать новые для себя правила поведения в коллективе. Язык выступает не только как связующее звено, но и как предпосылка всех граней социализации ребенка. Освоение ценностей культуры и освоение языка культуры – это по существу двуединый процесс.

Благодаря спиралевидной системе обучения, т.е. уверенному поступательному движению вперед на основе многократного повторения изученного материала в различных игровых ситуациях, звуки, слова и предложения становятся все более понятными и знакомыми. Дети начинают понимать обращенную к ним речь и говорить на английском языке простыми предложениями. При этом родной язык используется не как конкурент иностранному, а как главная опора его изучения для сопоставления того, как одно и то же объективное содержание передается в разных языках. В результате происходит планомерная дифференциация в употреблении формальных структур на родном и иностранном языках.

Дети занимаются один раз в неделю, у них проходят четыре занятия продолжительностью 30- 40 минут. Просторные аудитории, хорошее оснащение, подготовка педагогов для проведения занятий именно по программе творческого развития позволяет ребенку получать настоящее удовольствие, не уставать от занятий.

Существует система связи студии и родителей. Одной из форм привлечения семьи к деятельности студии являются совместные и открытые занятия. Открытые занятия дают родителям информацию об особенностях протекания учебного процесса, позволяют увидеть, как педагог реализует на практике те или иные методы и приемы, как работает их ребенок и другие дети. Совместные занятия (когда родители являются не пассивными наблюдателями, а активными участниками) позволяют более глубоко проникнуть в суть учебного процесса, выявить некоторые достоинства и недостатки. Совместные занятия полезны и для самих ребят, которые стремятся проявить себя наилучшим образом, показать все свои знания и умения в области иностранного языка.

Интересными для детей являются различные мероприятия, где основными зрителями бывают их родители, бабушки, дедушки. Опять же это дает возможность наблюдать своего ребенка в коллективе сверстников, сравнивать его языковую подготовку, определенные качества с тем, как развиты другие дети. Каждый ребенок в подобных мероприятиях может и хочет проявить себя. У детей развивается активность, целеустремленность, внимание, воображение, преодолевается робость в употреблении слов на иностранном языке.

Мир наш бесконечен, и чтобы его отобразить, недостаточен один язык, каким бы совершенством и красотой он не обладал. Эту проблему можно снять использованием различных языков. И наша студия в этом помогает.

Об освоении тематических групп слов как компонентов языковых знаний о мире

Новые парадигмы знания о языке существенно изменили как объект лингвистической науки, так и объект обучения. Поиск второго с позиции интегрированного научного пространства определяет актуальность изучения языка в человеке и человека в языке, что позволяет по-новому взглянуть на области исследования в лингводидактике.

Эпоха, сделавшая главным продуктом человеческой деятельности – услуги, определила первостепенную роль языкового развития человека, выдвинула «человека говорящего».

В новых реалиях современного мира в Казахстане русскому языку придан статус официально употребляемого наравне с государственным языком. В условиях казахской школы, где обучение русскому языку начинается с третьего класса, вполне оправданным является обращение к тезаурусу младшего школьника, что позволяет учитывать его коммуникативные потребности и связать в одно целое процесс усвоения второго языка и процесс формирования языковой личности обучаемого. Одной из особенностей вербального уровня двуязычной личности является то, что «... знания о втором языке проходят, просеиваются через знания о первом языке. Опосредованный характер дополнительной языковой компетенции осложняет процесс ее приобретения в случае расхождения языков и облегчает – в случае проявления сходства двух языков. И так как сближение языков происходит по линии семантики, то при его наличии, как и при дифференциации языков, требуется выработка новых коммуникативных умений» [1: 18].

Разработанная нами тезаурусно-ориентированная технология формирования русской лексической компетенции учащихся ориентируется на когнитивную основу усвоения языка, обусловленную его познавательной функцией, которая определяется способностью языка отражать мир, выступать в качестве его образа. Данная технология представляет собой поэтапное овладение тематической лексикой и приобретение вместе с ней навыков оперирования когнитивными единицами как элементами системных знаний о мире – тезауруса. Так как тезаурус реализует отражательную и аккумулятивную функции языка и представляет знания о мире, то актуальным оказывается обучение учащихся-казахов русской лексике, систематизированной в виде картины мира.

Эффективность формирования русской лексической компетенции может быть обеспечена системой методов и приемов обучения, которые организуют лингводидактический материал на основе комплекса взаимодействующих принципов – коммуникативного, функционального, когнитивного и антропоцентрического – и обеспечивают: 1) коммуникативную направленность всего процесса обучения (коммуникативный принцип); 2) изучение слова как потенциально коммуникативной единицы, находящейся в состоянии готовности участвовать в порождении и восприятии речевого сообщения (функциональный принцип); 3) соотнесение слова с «отрезками» или «участками» внеязыковой реальности, запечатленными в сознании в виде концептуальных структур (когнитивный принцип); 4) тезаурусный тип организации языковой личности младшего школьника о мире (антропоцентрический принцип).

Лексическое значение слова является разновидностью знаний о мире, так как вбирает в себя знания людей, полученные в процессе познания свойств и признаков предметов окружающей действительности. В основе тематической группировки слов лежит не только предметный ряд и обозначение, но и осмысление предметов и понятий о предметах в ходе предметной и/или познавательной деятельности обучаемого, т.е. осмысленная сознанием реальность. Знание обучаемым тематической группы слов как компонента языкового знания о мире позволяет ему осмысливать действительность, представление о действительности, выраженное в понятийных категориях (Аристотель), которые могут быть более или менее дробными. В отличие от аристотелевской классификации категорий: сущности, количества, качества, отношения, места, времени,

положения, состояния, действия, претерпевания – человек может менять границы категорий в зависимости от ракурсов, которые диктует сам язык.

Тематическая группировка изучаемой лексики, с одной стороны, – это парадигматическая, синтагматическая и словообразовательные группировки лексики в пределах одной лексической темы, что позволяет провести аналогии между структурой текста и фреймовым характером организации ее в памяти человека, с другой – целесообразность такой организации подтверждается тем обстоятельством, что любой фрейм как минимально необходимое, без чего не существует объект, явление или процесс, имеет обыкновение соединяться с другими фреймами, образуя тем самым систему фреймов. Тезаурусно-ориентированный подход к изучению лексики предполагает изучение слова в составе определенной лексической темы для познания окружающего мира, формирования «картины мира» ученика.

Формирование лексической компетенции учащихся-казахов осуществляется на основе специально разработанной методики, включающей следующую типологию упражнений:

1) языковые (системный принцип);

2) операционные (построенные на когнитивном принципе);

3) мотивационные (речевые) (деятельностный принцип) – направленные на овладение: а) тематическими группами как компонентом языковой системы на элементном и системном уровнях; б) когнитивными единицами и их категориями на когнитивном уровне; в) речевыми и коммуникативными умениями и навыками на уровнях рецепции; репродукции; продуцирования.

В основе системы упражнений лежит учет следующих факторов: лингвистического (специфики лексического материала); психологического (закономерностей овладения тематической лексикой русского языка как неродного; этапов формирования лексических умений и навыков); экстралингвистического (формирования знаний о мире на основе тематических групп, каждая из которых является фрагментом «картины мира»); методического (условий обучения, цели обучения, контингента учащихся, исходного уровня сформированности лексических умений).

Освоение лексики как ментального лексикона опосредуется через лексические значения, осмысление которых протекает как овладение концептами, механизмами концептуализации, создание концептов происходит путем объединения предметов и явлений объективной реальности в целые классы, а также за счет категоризации, т.е. подведения концепта в ту или другую категорию. Знания учащихся только тогда можно квалифицировать как знания, когда они вместе с лексемами, которые выступают как элементы не просто предметно-классифицирующего, а временного, динамического мира, как докоммуникативные единицы, готовые к участию в процессах восприятия и порождения речи, осваивают стоящие за ними концепты и категории как классы концептов.

Литература

Жаналина Л.К. Подготовка учителя-билингва в педагогическом вузе. – Алматы, 1993. – 192 с.

Обучение неродному языку: из опыта литовско-латышского приграничья

Обучение близкородственным литовскому и латышскому языкам как неродным на территории Латвии и Литвы является основной темой данного доклада. Потребность знать (изучать) у литовцев латышский и у латышей литовский языки признается, особенно на неофициальном уровне, но возможности реализовать ее ограничены по разным причинам. О такого рода обучении речь заходит, когда нужно подчеркнуть существующее или потенциально возможное сотрудничество обеих стран. Чаще всего вывод однозначный: существующее положение не удовлетворяет, но для того, чтобы его поправить, нет ни средств, ни возможностей. Подготовленные и осуществляемые разными региональными институтами проекты могут помочь улучшить ситуацию. Появившаяся в настоящее время возможность финансирования разных проектов из европейских фондов способствует возникновению новых идей.

Одной из таких идей, оформленных в виде проекта, является стремление создать систему сотрудничества дошкольных учебных заведений приграничного региона Литвы и Латвии. Такой инициативы взяли детские сады приграничья: главным инициатором является детский сад в Жяймялисе (Žeimelis) в Литве, а его партнерам – детский сад из Рундале (Rundāle) в Латвии. Одно из намеченных в ходе проекта действий связано с обучением языкам детей дошкольного возраста.

Проведенный для участников данного проекта семинар по раннему обучению иностранному (неродному) языку показал, что потребность в такой деятельности существует. Речь идет о взаимном сотрудничестве по преподаванию и изучению латышского и литовского языков. В данном контексте важно также оценить место русского языка в сегодняшней ситуации Литвы и Латвии. Очевидно, что большинство собравшихся на семинар воспитателей и работников детских садов владеют русским языком, так как их возраст в среднем около 40 лет (наблюдениями и исследованиями подтверждено, что молодое поколение обеих стран русским языком владеет слабо или не владеет совсем), и неформальное общение проходило на русском языке. Поэтому, кроме одной из целей семинара (как и проекта в целом) – подготовить к обучению детей неродному языку, – важно также мотивировать их самих не прибегать к третьему языку общения (для молодого поколения вместо русского был бы английский язык). Семинар, как один из направленных на подготовку к такому обучению шагов, носил методическо-практический характер. Рациональным решением выдвинутой задачи было бы привлечь к обучению специалистов (воспитателей) второй стороны, для которых данный язык является родным.

Обширное распространение и практическое применение могут получить подготовленные и изданные в результате данного проекта учебные пособия. Благодаря воспитательницам детского сада литовской стороны преподаватели приграничных детских садов смогут при обучении литовскому и латышскому языкам пользоваться оригинальным двуязычным учебным пособием «Pažink save ir savo draugus. Iepazīsti sevi un savu draugu» («Познай себя и своих друзей»), а также приложением к нему. Это издание может успешно использоваться и в школах приграничья (и не только), где также ведется (или предполагается ввести) обучение литовскому и латышскому языкам. Для того, чтобы появился спрос на учебное пособие, необходимо распространять информацию о нем.

Учебное пособие построено на принципе познания себя и окружающего мира. Это познание одновременно осуществляется на обоих языках. Ребенок учится называть себя, своих близких, а также находящиеся вокруг него предметы и т. п. на родном языке и сразу может освоить, как это сделать на языке соседей. Авторами включены песни, игры – чаще всего такие, которые имеют аналог в родной культуре, поэтому могут быть освоены и на родном языке. Таким образом, ребенку легче запомнить их на неродном языке.

При подготовке материала для изучения и его интерпретации немаловажным является необходимость учесть исторически сложившуюся родственность литовского и латышского языков. Именно эта близость языков обязует уделять особое внимание отбору языкового материала. Это касается как детей дошкольного возраста (в данном проекте), так и изучающих данные языки как иностранные в любом возрасте. Здесь важны как семантические различия отдельных слов, так и построение предложений или выражение синтаксическими конструкциями определенных отношений, подбор наиболее подходящего слова из ряда синонимов и т. п. Например, имена прилагательные *jaunas* в литовском языке означают «молодой», а *jauns* (отличаются лишь окончания, но это характерное различие обоих языков) в латышском языке «молодой, новый», *skaists* «красивый» в латышском языке, и *skaistus* в зависимости от контекста «целомудренный, непорочный, девственный, ясный, яркий, невинный, свежий» в литовском, имена существительные *skola* в латышском языке «школа», а в литовском «долг» (в данном случае следует учесть различие в произношении – латышская буква *o* произносится как *uo*), *spalva* «цвет» в литовском, а «перо» в латышском. В свою очередь при переводе нужно было решить, например, какое из ряда латышских слов *zēns*, *puika*, *puisītis*, *puisēns* наиболее подходяще в качестве эквивалента для литовского слова *berniukas* «мальчик» (подобрано первое – самое нейтральное в стилистическом отношении) и т. п. Разные несоответствия и варьирование могут осложнить освоение языка и быть причиной непонимания литовца латышом и наоборот, так как язык воспринимается с точки зрения своего языка т. е. того, что уже известно. С возрастом склонность сопоставлять усиливается, поэтому обучение языку с более раннего возраста имеет свои преимущества: ребенок при помощи игры легко осваивает новые знания. Игровой момент является важным и при творческом отношении к изучению языка. Кроме того, авторы пособия подумали и о необходимости предоставить детям основную информацию о соседней стране – познакомить их с атрибутикой государства, ее валютой (наряду с обучением счету на обоих языках) и т. п.

Важное значение при обучении неродному языку имеют и другие обстоятельства, например, возможность им пользоваться. Для детей дошкольного возраста наиболее привлекательными могут казаться возможность дружить и встречаться со сверстниками, для которых изучаемый ими язык является родным. Кроме того, овладению языком способствует посещение территории, где говорят на изучаемом языке, и слушание его в натуральной среде. Такие преимущества обеспечивает данный проект, так как подготовка к обучению языку связана также с участием в общих занятиях, обменом делегациями и проведением общих мероприятий, в том числе проведением поочередно у одной из сотрудничающих сторон лагерей. Это способствует и привлечению родителей. Важно также создать детям условия для самовыражения, возможность участвовать в жизни местного общества. Все эти шаги по ходу реализации проекта будут способствовать повышению желания освоить неродной язык и успешному его освоению в будущем.

Кружок литовского языка и культуры для детей 3-7 лет в Хельсинки: первый опыт, ожидания и перспективы

Кружок литовского языка и культуры – единственное дошкольное учреждение в Финляндии, где обучение проводится на литовском языке. В течение почти 3-х лет на занятиях участвовало в общей сложности 22 ученика, в одно время примерно 10-12 детей. Занятия проводятся 2 раза в месяц по 1,5 часа. Идея возникла, когда несколько литовских мам заметили, что литовский язык их детей становится языком общения только с одним человеком. У этих детей нет возможности общаться с родственниками по-литовски, и даже с братом или сестрой общим языком становится постепенно финский. Деятельность началась, когда Министерство иностранных дел Литовской Республики одобрило проект субботней школы литовского языка и культуры для детей 3-7 лет и оказало финансовую помощь. Центр интернациональной культуры «Кайса» выделил помещение для занятий.

Программа была разработана полностью нами, до этого таких программ не было. Все имеющиеся разработки сделаны для детей, живущих в Литве, а не за рубежом. Мы не могли пользоваться опытом других стран, потому что в большинстве случаев родители больше озабочены изучением другого языка (например, если литовские дети переехали в Ирландию вместе с семьями иммигрантов, они дома говорят по-литовски, у них большая община, уровень литовского языка высокий, много кружков дополнительного образования на литовском языке, а смешанных браков мало).

Все дети, посещающие литовский кружок в Хельсинки, двуязычные: большинство говорят по-фински и по-литовски дома и посещают финские детские садики, несколько детей по-литовски говорят дома, а по-фински в садике и с другими детьми. Есть дети, которые дома говорят по-литовски и по-русски, а по-фински общаются в садике и во дворе. У всех детей общее то, что литовский язык является языком мамы, и все мамы считают, что дети обязательно будут хорошо знать литовский язык и должны его учить. Оценивая знания литовского языка своих детей, мамы обращают внимание не только на недостаточно богатый словарный запас, на влияние финского языка в области произношения и употребления грамматических форм, но мамам не менее важно мотивировать детей говорить по-литовски и не стесняться использовать этот язык. Кружок – это единственное место в Финляндии, где дети между собой общаются только по-литовски в группе, и литовский язык является общим языком для всех. Важно, что дети находят друзей, есть возможность для мам поделиться своими мыслями, создается библиотека литовских детских книг.

Различия в возрасте и разный уровень знаний литовского языка осложняют подготовку программы и работу учителя. Темы занятий соответствуют временам года и разным историческим и культурным реалиям и традициям литовского народа. Используются, насколько возможно, подлинники тексты, оригинальные национальные старинные и современные игры и песни. Всем детям нравится разный репертуар, но им также нравится заниматься общим делом, например, рукоделием или рисованием. Не всегда получается выполнить план занятия, т.к. дети разделяются на подгруппы по желаниям и предпочтениям. С педагогической точки зрения, дети слишком разные, а литовский язык слишком редкий в Финляндии, занятия проводятся недостаточно часто, дети забывают пройденное от раза к разу. Поэтому всё обучение переносится на родителей, а на кружке родители получают материалы и идеи для развития языка ребенка. Никакой другой возможности учить литовский язык детям дошкольного возраста в Финляндии нет и, по всей вероятности, не будет. Почти все дети предлагают родителям дома говорить с ними по-фински, учить финский язык, чтобы не выделяться среди других детей.

Дети кружка обращают внимание на литовский и финский язык, а английский язык им пока еще безразличен, если родители используют его в общении. Некоторые дети трехязычные (папа говорит с ними по-русски). У этих детей есть русскоязычные друзья, и им довольно странно общаться с другими детьми по-литовски, так что они требуют большего внимания к себе от взрослых.

Мы провели опрос среди мам о том, на каких языках они говорят в семье, ходит ли ребенок в садик, какой язык у него родной, связывают ли будущее детей с Литвой, насколько им важно, чтобы ребенок говорил по-литовски. Большинство мам считают родным языком литовский, хотя думают, что финский язык у них сильнее. Всем безусловно важно, чтобы ребенок знал литовский язык, хотя его ближайшее будущее или будущее семьи не обязательно связано с Литвой. Литовский язык важен для общения с родственниками. Встретилось мнение, что раз у ребенка литовский паспорт и он гражданин Литвы, он должен знать этот язык. Одна мама написала, что хочет, и чтобы ее внуки говорили с ней по-литовски. Родители считают, что самое главное, обязательное для детей – каникулы в Литве, только тогда дети понимают, что литовский язык им нужен. Мамам важно, что, зная литовский, дети будут лучше понимать своих мам и самих себя. Мамы думают, что дети сами будут принимать решения о своем будущем, но им важны связи детей с Литвой.

Мы считаем, что самое большое достижение – что язык общения у детей литовский, и они никогда не переходят на финский, а если не знают слов, обращаются к взрослым за помощью в переводе слова либо стараются выразить свою мысль иначе, обходным путем, но сами не начинают говорить по-фински. Дети стали друзьями, и мы надеемся, что эта дружба останется между ними и в дальнейшем.

Изучение категории рода в процессе двуязычного образования

При изучении категории рода в казахских группах, состоящих из студентов-казахов, для которых русский язык является неродным, обнаруживаются определенные трудности. Усвоение данной категории затрудняется тем, что в родном, казахском, языке данной грамматической категории не обнаруживается. Практика показывает, что утвердившийся в традиционной методике прием выявления категории рода существительного путем замены соответствующего существительного словосочетаниями *он мой, она моя, оно мое* не является эффективным, поскольку он предполагает знание априори о том, к какому роду принадлежит существительное. В большей степени данный прием применим к определению родовых различий среди учащихся, для которых русский язык является родным. Несколько эффективнее оказывается прием определения категории рода при помощи морфологических показателей родовых различий в виде окончаний. Однако и он далеко не всегда способствуют разграничению существительных по родам. Это относится к существительным женского и мужского рода с нулевым окончанием с мягким согласным основы типа *зверь, тень*.

Сложности в разграничении существительных по родам при изучении русского языка в Казахстане усугубляются также тем, что в процессе функционирования русского языка в нем употребляются казахизмы, под которыми мы понимаем слова казахской языковой системы, постоянно используемые в русской речи и понимаемые коммуникантами. Речь идет о таких словах, как *бишбармак, казы, карта, тенге* и т.д. В казахском языке данные существительные не распределяются по родам. Наблюдения показывают, что в первые годы появления реалии *тенге* в русской речи казахов слово *тенге* сочеталась с прилагательными и глаголами прошедшего времени в форме мужского рода. Думается, данная реалия ассоциировалась с рублем, обозначаемым словом мужского рода. С течением времени слово *тенге* включается в русскую языковую систему Казахстана и благодаря этому квалифицируется его носителями как существительное среднего рода. Однако если такие лексемы, как *бишбармак, шанырак*, не вызывают сложностей в сочетании по роду, то лексемы *казы, карта* трудноопределимы. Некорректным поэтому представляется задание в учебнике 6-го класса, предлагаемое учащимся русских школ Республики Казахстан в ряду собственно русских или заимствованных русским языком существительных определить род существительного *казы*. В данном случае прием подстановки родового понятия не срабатывает, так как *казы* – предмет, внешне похожий на колбасу, все-таки не является колбасой. Данную лексику более логично интерпретировать как существительное Pl.t. В этом случае проблема определения рода снимается.

Зарождение грамматической категории рода в русском языке связывается с праславянским периодом, характеризующимся мифологическим мышлением. В данный период категория рода формируется во всех славянских языках. Изначально деление производилось на две группы: существительные мужского и женского рода. Разряд среднего рода существительных формируется несколько позднее. В основу деления существительных на родовые категории был положен половой признак. Следовательно, внутренняя категоризация осуществлялась исключительно для одушевленных существительных, обозначающих лиц мужского или женского пола. Вместе с тем мифологическое мышление способствует видению предмета древним человеком в виде живого существа. Подтверждение этому находим в наивной картине мира ребенка, который успокаивается только в том случае, если побьешь табуретку, о которую он случайно споткнулся. Каждый предмет видится древним человеком как живое существо. Критерием деления является соответствие женскому или мужскому началу, усматриваемому в неодушевленном предмете.

Историческое мышление, которое приходит на смену мифологическому мышлению, не приводит, однако, к исчезновению грамматической категории рода в русском языке, равно как и в

других славянских языках. Категоризация протекает как процесс, затрагивающий все вновь возникающие существительные. Критерием родового разграничения становится изначальная морфологическая оформленность слова.

При изучении категории рода эффективно использовать специфику русского ментального кода. Род многих существительных русского языка претерпел изменения в процессе исторического развития. Это обнаруживается при сопоставлении русских существительных с однокоренными существительными других славянских языков, в частности украинского, белорусского, польского. Если существительные русского языка тяготеют к женскому роду, то существительные обозначенных славянских языков – к мужскому роду. Причем отмеченное относится как к однокоренным, так и к разнокоренным существительным, например: русск. *берлога, насыть, крыша, тетрадь, тушь, тень, медаль* – жен. род; укр. *барліг, насип, дах, зошит*, – муж. род; бел. *бярлог, насып, дах, сшытак, цень, туш, медаль* – муж. род; польск. *barłog, nasyp, dach, zeszyt, tusz*. Такое противопоставление обуславливается, на наш взгляд, своеобразием русской ментальности. В частности на вечно женственное в русской душе, связанное с русским пространством, на ее женскую глубину единодушно указывают такие философы и лингвисты, как Н.А. Бердяев, В.В. Налимов, В.В. Колесов. Не случайно поэтому в случае вариативности рода в русском языке также наблюдается тенденция отнесенности существительных к женскому роду. Так, в ряду вариативных форм типа *клавиш* – *клавиша, туфель* – *туфля, клипс* – *клипса* в настоящее время нормативной является форма женского рода.

Исторический экскурс свидетельствует о том, что существительные мужского рода с нулевым окончанием с мягким согласным основы, относящиеся к четвертому типу склонения в древнерусском языке на раннем этапе его развития, в процессе эволюции приобретают формальные показатели второго типа склонения и объединяются с ними в единый разряд. Соответствующие существительные женского рода образуют особый разряд слов с характерными для них падежными формами. О том, что существительные с нулевым окончанием с мягким согласным основы тяготеют к женскому роду, свидетельствует и тот факт, что слова *тюль, лебедь*, определяемые нормативными словарями как слова мужского рода, в речевой практике употребляются в женском роде.

Думается, изложение не только грамматических, но и ментальных фактов в процессе преподавания русского языка казахам-билингвам эффективно при изучении категории рода существительного и сможет в определенной степени решить сложную проблему ее усвоения.

Опыт двуязычного образования в Удмуртии

Россия как мультикультурная и мультиязычная страна имеет интересный опыт двуязычного образования. Использование родного языка наряду с русским в обучении и воспитании всегда воспринималось как залог успешности учащихся. Но политика формирования советского народа как супернации на основе русского языка и культуры стала одной из причин перехода на моноязычное (русскоязычное) образование. В настоящее время двуязычное образование сохранилось лишь у отдельных народов Российской Федерации, в том числе у татар, башкир, чувашей, чеченцев. У удмуртов переход на обучение на русском языке происходило в 1960–70-е годы. Вслед за переходом на русскоязычное образование возникла проблема сохранения удмуртского языка и литературы как учебного предмета.

Официальное моноязычное образование удмуртов нередко влияет на формирование нигилистического отношения к родному языку как к языку с ограниченной функциональностью и креативным потенциалом. Тем не менее, использование родного языка в образовании практикуется в школах, в социальном окружении которых удмуртский язык имеет сильные позиции. Сохранению двуязычности образования способствует использование удмуртского языка в воспитательной работе, системе дополнительного образования и внешкольной сфере, что компенсирует его отсутствие в обучении (не считая предмет родной язык и литература) и в каком-то смысле регулирует баланс языков.

1. Воспитательная работа школы.

В системе воспитательной работы, прежде всего, можно выделить традиционные дела, события, способствующие формированию этнокультурной компетенции и национального самосознания учащихся. Среди них особой значимостью отличаются День родного языка и Неделя удмуртского языка и литературы (культуры). Имеющие одновременно празднично-развлекательную и образовательную функции, они создают большой этнокультурный резонанс, благодаря использованию различных форм работы: конференция, форум, фестиваль, шоу-концерт, арт-шоу, мастер-класс, дискуссия, культурная акция, экскурсия, этнодискотека, интеллектуальная игра и др. Среди разнообразных форм проведения наибольший эффект имеют мастер-классы по языку, литературному творчеству, журналистике, театру, национальным играм и танцам, созданию двуязычных веб-сайтов. Содержательность и результативность мероприятий во многом зависит от практики социального партнёрства школы. В проведении Дня родного языка и Недели удмуртского языка и культуры активное участие принимают общественные организации, руководители, писатели, журналисты, учреждения культуры (дом культуры, библиотека), депутаты и т.д.

В последние годы в некоторых образовательных учреждениях начинает практиковаться такое комплексное мероприятие, как Неделя многоязычия, миссией которой является поощрение языкового и культурного многообразия. Практикуются три модели:

- родной язык, русский язык, иностранный язык (в большинстве школ Удмуртии преподаётся английский язык);
- удмуртский язык в контексте финно-угорских языков;
- языки, функционирующие на территории Удмуртии и имеющие сильные этнокультурные поля (русский, удмуртский, татарский, марийский, чувашский).

Специфичными формами работы при проведении Недели многоязычия являются мастер-класс по переводу, интеркультурная дискотека, многоязычное арт-шоу, шоу полиглотов и др.

Использование удмуртского языка традиционно практикуется при проведении мероприятий, посвященных Новому году, Дню защитника отечества (23 февраля), Международному женскому дню 8 Марта, Дню Победы (9 Мая) и др.

Сохранению и развитию двуязычного образовательного пространства современной школы способствует использование обоих государственных языков республики при оформлении её визуального облика и наполнении контента школьной газеты и сайта.

2. Система дополнительного образования.

Система дополнительного образования, основанная на праве выбора учащихся, обладает большими ресурсами и возможностями для удовлетворения его этнокультурных потребностей и предпочтений. Она является культуuroобразующим и этноформирующим институтом, поддерживающим творческую сферу Удмуртии и обеспечивающим формирование будущих поколений креативной элиты, использующей удмуртский язык в своём профессиональном поле. Традиционно удмуртский язык имеет сильные позиции по таким направлениям дополнительного образования, как литературно-творческое, краеведческое и художественно-сценическое.

3. Внешкольная работа.

Развитию двуязычного образования, формированию национального самосознания и этнокультурному выбору во многом способствует сфера внешкольной работы. В данной сфере можно условно выделить два направления – исследовательское и творческое. Исследовательское направление успешно реализует Республиканский центр дополнительного образования для детей. Под руководством центра учащиеся республики оформляют свои работы, посвященные историко-культурному наследию республики, на удмуртском языке. Творческое направление в первую очередь реализуется через систему однопрофильных и многопрофильных лагерей муниципального (районного), республиканского и межрегионального масштаба. Среди них: «Шундыкар» (Город солнца), «Усточикар» (Город мастеров), «Летний университет начинающего литература», «Выжы-кыл».

В творческом направлении важную роль играет конкурсное движение, выявляющее и поддерживающее детскую одарённость. Наибольшую значимость имеют Межрегиональная олимпиада по удмуртскому языку и литературе, конкурс «Перевод в поле многоязычия» и межрегиональный литературный интернет-конкурс «Зарни кыл чур» (Золотая строка).

Таким образом, воспитание, дополнительное образование и система внешкольной работы как неотъемлемые составляющие образования выступают в качестве главных ресурсов развития двуязычной модели школьного образования удмуртов, тем самым выполняют своего рода компенсирующую и регулирующую роль.

Обучение иностранному языку на этнокультурной основе

Современные тенденции модернизации образования, проявляющиеся в переходе российской образовательной системы на новую содержательную и технологическую модель, диктуют необходимость в дальнейшем развитии природосообразных и культуросообразных технологий образования и психологического сопровождения процесса обучения. Поиск эффективных способов преподавания иностранного языка обусловлен возрастающей потребностью общества в развитии межкультурной коммуникации, самым распространенным средством которой считается современный английский язык. Расширение коммуникативного пространства и необходимость включения инновационных технологий в профессиональный инструментарий современного субъекта деятельности повышают субъективную значимость владения иностранным языком как интериоризированным инструментом взаимодействия. В нашей стране интерес к изучению английского языка постоянно растет, и сегодня актуален комплексный подход к его преподаванию, включающий как ознакомление с культурой страны носителей языка и овладение коммуникативными компетенциями, так и приобретение прочных знаний в области изучаемого языка.

В современной психологической науке нашло отражение изучение специфики иностранного языка как учебного предмета (Б.В. Беляев, И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская и др.); выделена специфика овладения иноязычной деятельностью: соотносённость с родным языком (У.Ф. Макки, М. Сигуан и др.), направление пути овладения (Л.С. Выготский), частичная включённость иностранного языка в предметно-коммуникативную деятельность (В.А. Артемов, Г.А. Китайгородская и др.), расчленение процесса обучения иностранному языку на обучение отдельным видам речевой деятельности (З.И. Клычникова, Н.С. Харламова и др.).

Обучение транскрипции английского языка как виду учебной языковой деятельности обеспечивает логичный и последовательный переход от звука к букве через фонетический символ. Если взрослые, владея навыками произвольного запоминания, заучивают эту своеобразную лексическую «таблицу умножения», то детям это дается гораздо сложнее. Преподавателям необходимо поддерживать устойчивый интерес учащихся и активно задействовать их восприятие, мышление и воображение. Усвоение знаков транскрипции может опосредоваться образами-медиаторами – мнемоническими сюжетными монохромными рисунками-раскрасками, предполагающими возможность расширения и содержательного наполнения за счет включения элементов различного порядка.

В психологии понятие образа используется в нескольких значениях. Наряду с расширительным толкованием, синонимичным понятиям отражения и психики, есть традиция, связывающая с образом преимущественно перцептивные формы знания. Образы-представления или ментальные репрезентации, фокусирующие в себе полимодальный перцептивный, эмоциональный, личностно-смысловой, вербально-семантический опыт, опыт практического взаимодействия с объектом, являются одной из узловых проблем психологии, поскольку демонстрируют своеобразие перехода от восприятия к многообразным функциям памяти и мышления (А.А. Гостев, Е.Г. Гришина и др.). Исследователями подчеркивается индивидуальная природа и функциональный прогностически-опосредующий, то есть обеспечивающий связь человека с миром, характер феномена образной репрезентации. Диагностика строения и своевременная коррекция когнитивных структур репрезентации предметных знаний могут оказаться эффективным средством повышения качества образовательного процесса, совершенствования на новой основе как методик, технологий обучения, так и содержания образования.

На основании результатов исследования, посвященного изучению психологических закономерностей формирования образных репрезентаций транскрипционных знаков английского языка

в процессе его овладения учащимися удмуртской и русской этногрупп, были сделаны следующие выводы.

Важной составляющей образных репрезентаций, построенных по принципу ассоциации, являются мифологические элементы культуры. На характер ассоциаций влияет степень сходства фонетических соответствий знаков транскрипции английского языка с теми или иными звукобуквами родного языка. Знаки, передающие звуки, сходные со звуками родного языка, вызывают большое количество содержательных и описательных ассоциаций, связанных с объектами окружающей среды. Знаки, передающие звуки, частично сходные со звуками родного языка или воспринимающиеся как неродные, не порождают устойчивых ассоциаций, связанных с родной культурой, а активизируют образы ино- или мета-культурного типа. В случае отсутствия сходства ассоциации носят глубокий символический характер, базируясь на мифологических элементах культуры.

У представителей удмуртского этноса доминируют ассоциации, относящиеся к категории «Природа», что обусловлено базисным положением аграрного культа в синкретичной системе религиозных верований удмуртского народа, обожествлением и одухотворением природного начала. Ассоциации представителей русского этноса относятся, главным образом, к категориям «Человек» и «Быт». Доминантное положение первой категории определяется характерной для русской ментальности локализацией источника добра в человеке, общине, антропоморфным характером христианских религиозных символов. Причиной преобладания ассоциативных образов неприродного материального плана может являться урбанизация и техногенный характер современной русской культуры в целом.

Предъявление образов-медиаторов для обучения транскрипции английского языка определяется особенностями восприятия формы, которое соотносимо с пространственной организацией этнической картины мира: русские воспринимают каждый элемент дискретно и масштабно, что предполагает предъявление образов-медиаторов по отдельности с использованием крупных изображений. Восприятие удмуртов мозаично, что предполагает структурность элементов, взаимосвязанных между собой в рамках дидактической методики.

Выявленные закономерности легли в основу программы обучения английскому языку детей дошкольного возраста. По результатам экспериментальной работы была подтверждена эффективность авторской методики. В экспериментальной группе учащихся, обучение которых осуществлялось с применением образов-медиаторов – мнемонических сюжетных монохромных рисунков-раскрасок, предполагающих возможность расширения и содержательного наполнения за счет включения элементов различного порядка – выявлен более высокий уровень правильности артикуляции звуков в ответ на предъявление знака транскрипции, успешности воспроизведения транскрипционных знаков, а также познавательной активности не только в изучении иностранного языка, но и в стремлении познать культуру другого народа.

**Русскоязычные дети Израиля:
к языковому портрету второго поколения Большой алии**

Домашним языком русскоязычных израильских детей из семей репатриантов остается русский. Многие из тех, кто родился уже в Израиле и кто только говорит по-русски, считают русский своим родным языком, а в последнее время все чаще родными языками считают и иврит, и русский. Иврит – язык, на котором протекает школьная жизнь и значительная часть жизни детей, однако и в школьной жизни русский воспринимается русскоязычными учениками как родной язык. Преподавание русского языка, в отличие от других иностранных языков, изучаемых в израильской школе, предполагает изначально владение разговорным русским. Часть детей умеет читать и писать по-русски – результат либо домашнего обучения, либо обучения в вечерних русских школах, которые имеются почти во всех больших и маленьких городах Израиля, либо непосредственно в израильской школе. Дети каждодневно активно пользуются русским языком, у которого своя сфера употребления: бытовая, семейная и общение с русскоязычными товарищами. Можно говорить о коммуникативной состоятельности русскоязычных школьников, даже если они допускают речевые ошибки. Уже освоив иврит, они обычно в состоянии выразить по-русски свои интенции, объяснить простые бытовые события, понять каждодневные бытовые вопросы и ответить на них, правда, не всегда грамматически правильно. Иврит детей, говорящих по-русски, – это прежде всего язык их общественной жизни, более официальный, чем русский, который используют для домашнего и дружеского общения, что не снижает значения ни иврита, ни русского в жизни детей, но ставит границу между сферами языкового употребления. Однако на уровне только бытового общения язык полноценно освоить не удастся. Владение бытовым русским – уровень туриста, а не постоянного жителя страны, в жизни которого участвуют два языка.

Отношение детей репатриантов к русскому языку как родному наводит на размышления о том, что привычное представление о родном языке, как языке его носителей, неточно. «Родной язык в диаспоре» – понятие, требующее осмысления и уточнения, но в любом случае языковая самоидентификация детей репатриантов – одно из составляющих этого понятия. Сложившаяся языковая ситуация ставит педагогов перед проблемой: как изучать русский язык так, чтобы сохранить его в диаспоре?

В Израиле (а может быть и шире) формируется как результат массовых миграций особое состояние родного языка, которое связано с присутствием двух языков, двух культур в жизни русскоязычных детей.

С подобным состоянием родного языка мы встречаемся в романе «Евгений Онегин»: пушкинская героиня, «русская душою», как говорит поэт, «по-русски плохо знала, журналов наших не читала и выражалась с трудом на языке своем родном». Комментируя эти строки, Ю.М. Лотман пишет: «Татьяна, конечно, владела бытовой русской речью... она не владела письменным стилем и не могла свободно выражать в письме те оттенки чувств, для которых по-французски находила готовые, устоявшиеся формы» (Ю.М. Лотман, Роман А.С. Пушкина «Евгений Онегин». Комментарий., Л., 1980, с. 221-222).

Не так ли и русскоязычные дети диаспоры? Они владеют бытовой русской речью, но для самовыражения не находят готовых русских речевых оборотов и переходят на иврит, который в этой области оттеснил русский. Это сравнение не отличается строгой научностью, и мы не спешим всерьез проводить параллель между состоянием родного языка тогда в России и теперь в Израиле, однако тип речевого поведения барышень пушкинского круга («Я знаю: дам хотят заставить\ Читать по-русски. Право страх!») и русскоязычных детей диаспоры имеет определенное

сходство. По-видимому, причина этого явления одна и та же – соединение двух языков, двух культур в жизни части общества.

Ю.М. Лотман отмечает, что Татьяна и няня «говорят на разных языках» и вкладывают в одни те же слова различное содержание. Употребляя слово «любовь», они имеют в виду разные понятия. И ведь это ситуация внутри языка, родного и для Татьяны, и для няни. То, что у девушки с «русской душой» сердечный язык скорее французский, чем русский, не делает ее русский язык иностранным, понятие *родной язык* сохраняется за русским языком. Сосуществование языков – это лингвистическое явление, характерное для пушкинской эпохи, но имеет сходство и с тем, как оно проявляется в диаспоре. И это явление следует учитывать русистам и преподавателям других родных языков в диаспоре.

Дальнейшее изучение родного русского языка должно концентрироваться вокруг художественного текста, понимание которого зависит от владения культурным контекстом. То, что в Израиле уроки русского языка – это уроки РКИ, привело к тому, что из преподавания исчезла литература и обучение сосредоточилось на грамматике и коммуникативных проблемах. Использование микротекстов, на которых учителя стараются задержать внимание учащихся, носит лингвистический характер, а как филологический аспект обучения роли не играет. Обучение по методикам РКИ может временно поддержать русский, но не поднимет язык до уровня, достаточного для чтения литературы, для его совершенствования и сохранения в диаспоре, скорее всего отсрочит его потерю. В таком состоянии русский перестает быть языком культуры. Дальнейшее движение в этом направлении ведет к деградации и превратит родной русский язык диаспоры в русско-ивритское наречие.

Как предотвратить деградацию языка? Очевидно, что обучение русскому языку должно отходить от бытовой ориентации, от туристических потребностей и опираться на художественный текст. Требуются такие резервы обучения, которые соответствуют нынешней языковой ситуации. Реально это означает необходимость обновления метода изучения русского языка и разработки системы обучения родному языку в инокультурной среде на основе *расширения культурного контекста и включения в обучение культурологического и филологического аспектов*.

М. Р. Кондубаева
Алматы, Казахстан
azmary_k@mail.ru
Б. С. Исмакова
Караганда, Казахстан
bibissara48@mail.ru

Социокультурный подход в обучении русскому языку в полиэтническом государстве

Расширение международного сотрудничества и внешняя стратегия подготовки конкурентноспособных специалистов, а также культурное многообразие общества и реализация политики гражданской консолидации внутри поликультурного сообщества [1] определили магистральную линию языкового развития Республики Казахстан (РК) по сохранению и развитию всех 126 языков народов Казахстана [2,3]. Как известно, язык в качестве явления культуры есть универсальная форма осмысления окружающей действительности и носит фундаментальный характер. Поэтому развитие двуязычия в системе образования с постепенным переходом на трехязычие на основе государственного языка составляет языковую основу консолидации народов Казахстана. Успешность интеграции обусловлена характером и масштабами межкультурной коммуникации, точнее, равнопартнерского диалога культур. В коммуникативно-языковом пространстве Казахстана выдвинулись на первый план и софункционируют два языка: казахский и русский. Видоизменилось и двуязычие: если оно ранее было казахско-русским, то теперь в силу новых социокультурных условий государства билингвизм становится и русско-казахским. Языковое развитие протекает в условиях качественного и количественного усиления процесса как языкового, так и культурного взаимодействия, что и определяет главные аспекты софункционирования казахского и русского языков в едином коммуникативном и социокультурном пространстве. Дальнейшее исследование и разработка теоретической базы для практического внедрения и расширения функционирования на территории полиэтнического Казахстана различных типов би- и полилингвизма будут способствовать их распространению в республике, что, безусловно, содействует межэтническому согласию и консолидации казахстанского общества. Недостаточная изученность лингвометодической проблемы обучения двум языкам во взаимосвязи в школе, на наш взгляд, является одним из факторов, тормозящих развитие русско-казахского билингвизма. Формирование в школьных условиях качественно нового билингвизма предполагает внесение коррективов в процесс обучения русскому и казахскому языкам. Поиск новых эффективных подходов, принципов и технологий формирования билингвизма привел к разработке *социокультурной концепции* обучения русскому языку во взаимосвязи с казахским. Мы рассматриваем социальную культуру как культуру социальных отношений этносов, проживающих в одном государстве. Основными формами отношений являются нравственная, правовая и политическая культура. Социокультурная компетенция понимается нами как способность воспринимать и использовать в общении культурные особенности носителей языка, их привычки, традиции, нормы поведения и этикета, как умение понимать и адекватно использовать их в процессе общения, оставаясь при этом носителем своей культуры. Формирование социокультуры предполагает интеграцию личности в систему национальной, затем и мировой культуры. Мы понимаем обучение как вид социокультурной деятельности и опираемся на культурно-историческую концепцию Л.С.Выготского [4], согласно которой обучение означает передачу культурно-исторического опыта от поколения к поколению посредством языка. Особое значение при этом имеет овладение культурой, накопленной предшествующими поколениями, сохраненной в письменной или устной форме. В научный обиход последних лет вошел термин «социальное воспитание», осуществляемое в связи с потребностью общества. В широком смысле «социальное воспитание» включает в себя все виды воспитания: культурное, нравственное, патриотическое, гражданское, толерантное, трудовое, физическое, экологическое, эстетическое и др. Главная цель социального воспитания заключается в формировании и развитии человека, готового к выполнению общест-

венных функций гражданина и труженика государства. Формирование личности – процесс сложный, в нем участвует множество факторов, поэтому создать какую-либо единую модель, способную объяснить духовный мир каждого человека, пути его становления, очень проблематично. Но регулирование в определенной степени содержания социальных отношений в таком институте, как образование, особенно необходимо сейчас, когда социокультурная деятельность, социальная среда и социокультура испытывают наличие множества противоречий, неразрешенность которых порождает негативные тенденции, считает Б. Хасанов [5]. Образование представляет собой структурную составляющую социализации, приобщает ученика к достижениям культуры, способствует развитию индивидуальной и социальной мобильности. Процесс социализации ученика, его становление и формирование как личности происходит во взаимодействии с окружающей средой, социумом, который оказывает на этот процесс решающее влияние. Формирование социокультурной компетенции постепенно выдвигается в полиэтническом государстве в число приоритетных. Компонентами этой компетенции являются поликультурность, толерантность, которые наиболее эффективно формируются на занятиях по языку, т.к. содержание предмета создает благодатную почву для реализации социокультурного воспитания учащихся. Предполагаем, что новая модель образования должна основываться на трех основных принципах:

1) на принципе взаимосвязанного обучения языкам, цель которой – создать комфортные условия для эффективного обучения (соответствующие требованиям ГОСО РК) двум языкам в общеобразовательной школе, то есть признание частной социокультурной адекватности ценностных систем; признание гипотезы о движении человечества к единой гуманной системе ценностей, в рамках которой будет сохраняться разнообразие культурных и этнических ценностных систем;

2) на принципе социокультурного воспитания, который нацелен на формирование поликультурной толерантной личности учащегося и предполагает равноправие традиции и творчества; необходимость взаимообогащающего диалога с учётом традиционного и новаторского;

3) на принципе развивающего обучения, цель которого развивать и совершенствовать билингвальные коммуникативные умения, навыки, компетенции учащихся, служащие основой иноязычной коммуникативной компетенции

Социокультурная концепция, реализуемая на базе этих принципов, эффективно поддерживает межэтническую политику государства и направлена на модернизацию содержания образования и учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе. Ее реализация способствует расширению изучения двух языков и применима к изучению языков всех этносов Казахстана. Данная концепция ориентирована на сохранение самобытности этнических групп и одновременно на освоение культурных ценностей других народов. *Перспективная цель* – содействовать межнациональной консолидации казахстанского общества, поскольку идея образования есть создание для растущего человека условий, обеспечивающих его развитие в культуре. Именно образованный человек причастен к исторической и культурной традиции и ощущает принадлежность к определенной общности и народу. У него сформированы культурные потребности: стремление к нравственности, осмысленной деятельности, красоте, высшим духовным началам. Казахская система образования должна строиться на фундаментальных ценностях и приоритетах с опорой на духовные и нравственные традиции казахского и русского народов, на общем культурном наследии и потенциале этносов Казахстана, накопленных мировой цивилизацией. Образование в любом государстве зависит от социокультурных условий данного государства. Воспитание языковой личности как субъекта национальной культуры находится в центре внимания современной системы образования и воспитания РК. Школьные учебные предметы «Русский язык» и «Казахский язык» следует понимать как предметы духовные, мировоззренческие, призванные формировать систему взглядов на природу и общество, воспитывать гражданина и патриота. Социокультурная концепция может стать оптимальной методологией введения в культуру сквозь призму языков современного ученика как языковой личности, носителя индивидуальной картины мира. Данная концепция представляет целенаправленное постепенное «восхождение»

ученика как социокультурной языковой личности от фрагментированного знания к концептуально обобщенному.

Литература

1. «Обновленной стране – качественное образование». Текст выступления Н.А.Назарбаева от 12 октября 2004 года
2. Конституция РК. Алматы: НОРМА-К, 2002.-35с.
3. Законы РК «Об образовании», «О языках в Республике Казахстан» // Сборник законодательных актов «Образование Республики Казахстан»: в 3 т. /под ред. М.М.Кузембаева/ – Алматы, 2003. -216с.
4. Выготский Л.С. Избранные педагогические исследования. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. с. 61-65.
5. Хасанов Б. Национальный язык, двуязычие и многоязычие. Поиски и перспективы. – Алматы, 1989. – 37с.

Язык как фактор этнической идентичности и его освоение на базе общинных организаций

В современной России межэтнические отношения стали одним из важнейших компонентов социальной реальности. На территории России диффузно и компактно проживают люди разных этносов. В Пензенском регионе активно функционируют общинные организации армянской, еврейской, азербайджанской и других диаспор. Проживание в многонациональной среде, с одной стороны, способствует развитию межэтнического понимания и формированию коммуникативных навыков, с другой стороны, в условиях социальной нестабильности резко актуализирует потребность в идентичности, принадлежности к группе. В этой ситуации человек нередко начинает преувеличивать позитивное отличие своей этнической группы от других, что в свою очередь провоцирует рост межэтнической напряженности.

Изучением проблем этнической идентичности занимались как зарубежные ученые (У. Джемс, Э. Фром, М. Мид, Дж. Финни и др.), так и отечественные исследователи (С.А. Арутюнов, Ш.А. Богина, П.И. Гнатенко, Н.М. Лебедева, В.Н. Павленко, Г.У. Солдатова, В.Ю. Хотинец и др.). В настоящее время многие исследователи отмечают наличие несформированной или «диффузной этнической идентичности» у подростков (Э. Эриксон, Т.Г. Стефаненко, В.С. Собкин).

Взаимосвязь языка и этнической идентичности – одна из основных проблем психологического изучения в кросскультурной психологии. Это связано с особым местом языка в ряду основных компонентов этноса и прежде всего с тем, что именно язык рассматривается как один из важнейших факторов этнической идентичности.

На наш взгляд большую роль в оптимизации процесса формирования этнической идентичности, в том числе и через усвоение родного языка на региональном уровне, играют общинные организации. Данные организации могут оказывать существенную помощь в адаптации своих членов в новом социально-экономическом и социо-культурном пространстве, помогать в освоении языка проживания и в сохранении родного языка, то есть в целом содействовать формированию целостной этнической идентичности. При этом огромное значение приобретает социально-психологический анализ феномена этнической идентичности, обосновывающий целесообразность проведения целенаправленного формирующего воздействия.

Эмпирическое исследование проводилось в г. Пензе на базе Центра еврейской религии и культуры «Атиква», а также Армянской национально-культурной автономии. В результате диагностики нами было установлено, что у членов еврейской общинной организации преобладает позитивная этническая идентичность (86%), средний уровень тревожности (46%) и низкий уровень эмпатических тенденций (68%), тогда как у членов армянской общинной организации преобладает этноиндифферентность (90%), высокий уровень тревожности (41%) и средний уровень эмпатических тенденций (63%). Полученные данные были подвергнуты математико-статистической обработке с помощью Критерия U-Манна-Уитни и рангово-бисериального коэффициента Пирсона.

Итогом математической обработки данных стало выявление статистически значимых различий показателей этнической идентичности, эмпатии и тревожности у членов армянской и еврейской общинных организаций, при этом различия показателей агрессивности у них выявлены не были. Также была обнаружена линейная связь между показателями этнической идентичности и эмпатии и между показателями этнической идентичности и тревожности. Однако предположение о существовании линейной связи между показателями этнической идентичности и агрессивности не подтвердилось, связь не обнаружилась. Таким образом, мы можем предположить, что вследствие разной специфики функционирования общинных организаций у членов данных орга-

низаций могут наблюдаться различия показателей как этнической идентичности, так и некоторых других индивидуально-психологических характеристик личности.

Проведенный анализ результатов эмпирического исследования позволил нам подготовить ряд практических рекомендаций для руководства, психологов и членов общинных организаций. Рекомендации для руководства общинных организаций направлены на создание (в случае отсутствия) или развитие психологической службы общинной организации, на привлечение необходимых специалистов. Рекомендации для психологов направлены на проведение тренингов различной направленности (культурных ассимиляторов, тренингов речевого общения, понимания вербальных и невербальных проявлений партнера по общению), оказание психологической помощи наиболее незащищенным слоям населения (детям, безработным, малоимущим, инвалидам) из числа членов общинной организации. Рекомендации для членов общинных организаций ориентированы на активизацию использования возможностей психологической службы общинных организаций при решении личных психологических проблем, в том числе связанных с непониманием из-за языкового барьера; при стремлении к личностному росту и развитию коммуникативных навыков посредством психологической службы организации.

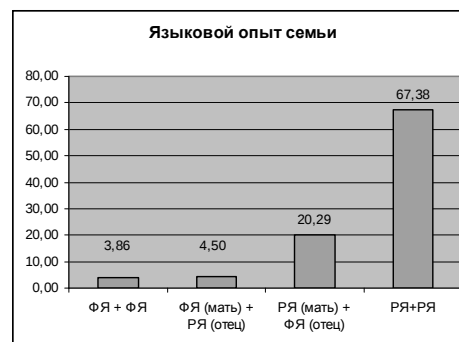
Кто в доме хозяин? Влияние семейного окружения на язык детей-билингвов

В рамках международного проекта "F+R=X: How effective is multilingual education?" (руководитель – доц. Е. Ю. Протасова) в школах Финляндии проводится масштабное исследование финско-русских школьников-билингвов (см. Копотев 2010а). В докладе будет представлена часть из полученных результатов, а именно степень владения русским языком, которая была выявлена при помощи оригинальной системы электронного тестирования KARTTU (см. Копотев 2010б). Система была разработана в Хельсинкском университете и обладает следующими особенностями:

- объемная база заданий (ок. 4000), охватывающая основные зоны языковой компетенции;
- приближенность к реальным речевым условиям;
- возможность анализа прогресса или регресса языковых навыков испытуемых;
- интернет-доступ к тестам с любого компьютера.

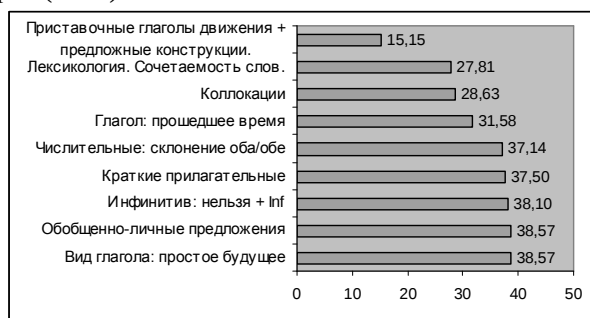
Анализ результатов позволяет выявить «зоны повышенного риска» в грамматической системе школьника-билингва, влияние языкового окружения и его социальной истории на сохранение языка и др. Задача настоящего доклада – проследить корреляцию между языковым опытом семьи и языковой компетенцией учеников. Другими словами, будет показано, какие зоны русской грамматики сохраняются и теряются у детей из разных семей.

Диагр. 1 показывает, что у детей из моноязычных русских семей (РЯ+РЯ) результаты выше, чем у моноязычных финских (ФЯ+ФЯ). Так же ожидаемо, что в двуязычных семьях русская мать (РЯ (мать)+ФЯ (отец)) гораздо больше влияет на русский язык ребенка, чем русский отец (ФЯ (мать)+РЯ (отец)). Гораздо любопытнее проследить, какие именно языковые зоны оказываются более сильными или слабыми.

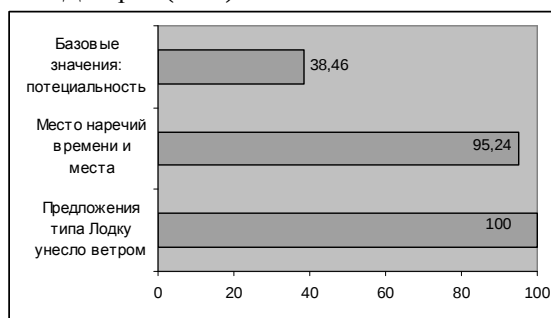


Ниже представлены три диаграммы, знакомящие с результатами школьников из моноязычных финских (3) и русских (4) семей, из двуязычных семей с русской мамой (2)¹. В целях экономии места на диаграммах показаны только лучшие (больше 80 % правильных ответов) и худшие (меньше 40% процентов правильных ответов) результаты.

Диагр. 2 (Ф+Ф)

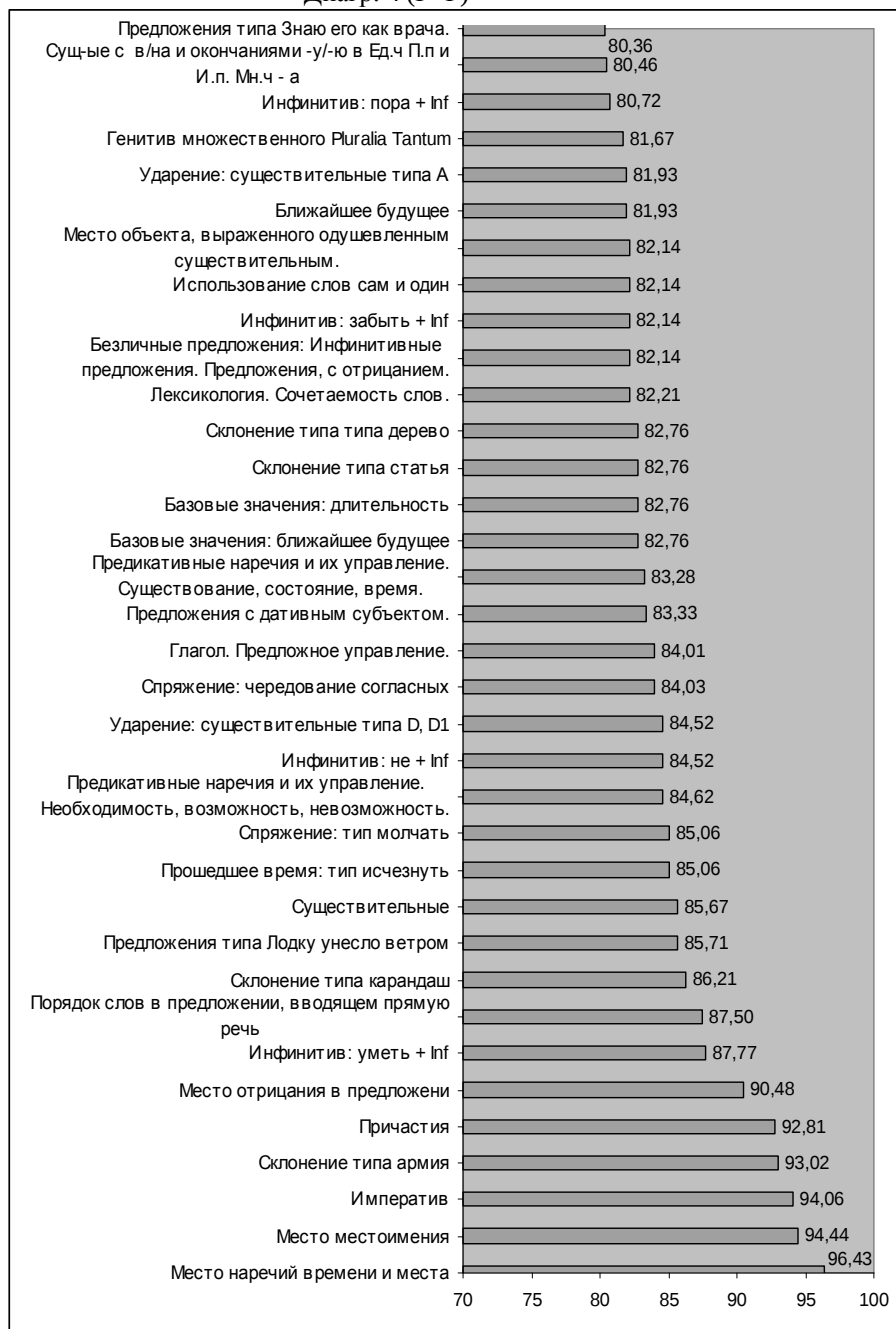


Диагр. 3 (Р+Ф)



¹ В моей выборке только две семьи с русским папой и финской мамой, поэтому собранные результаты статистически некорректны и не приводятся.

Диагр. 4 (P+P)



Дети из финноязычных семей (Диагр. 2) не достигают 80-% порога ни по одной теме. Слабыми оказываются темы по глаголу, прилагательным и числительным, но особенно низкие результаты связаны с влиянием финского языка на управление глаголов движения.

Наличие в семье русскоговорящей мамы (Диагр. 3) благотворно влияет на владение языком: слабый результат отмечен в употреблении лишь одного из видовых значений – потенциальности. Хорошие результаты показаны в зоне синтаксиса и порядка слов. Одноязычная русская семья (Диагр. 4) благотворно влияет на языковую компетенцию ребенка. Особенно хорошие результаты отмечены в темах по синтаксису, склонению существительных и неспрягаемых форм глагола и императиву.

В целом, можно сказать следующее:

1. Подтвердилось предположение о большей поддержке языка в одноязычных русских семьях

и в смешанных семьях с русскоязычной мамой.

- Особенно уязвимыми и подверженными влиянию финского языка оказываются глагольные темы: спряжение, употребление видов и модели управления.
- Наиболее устойчивыми оказываются синтаксические темы, включая порядок слов.

Литература

- Копотев, М. В. 2010а 'Русский язык школьников-билингвов Финляндии: результаты тестирования', *Материалы конференции «Функционирование русского языка в двуязычном образовательном пространстве»*. Санкт-Петербург: Златоуст. 2010, с. 78-85.
- Копотев, М. В. 2010б. 'Система прогрессивного тестирования KARTTU', *Русский язык за рубежом*, № 3, 2010, с. 23-29.

Помоги себе сам: корректировочная система упражнений по русскому языку

В последние годы ведущими тенденциями в преподавании языков становятся проблемный подход (problem-based learning) и центрированный на учащемся подход (student-centred learning). Основой проблемно-ориентированного подхода является решение сложной задачи, не имеющей однозначного решения и смещение роли учителя в сторону модерации процесса обучения. Вторым подход предполагается учет слабых и сильных сторон, потребностей и ожиданий конкретного ученика. Такие подходы позволяют работать в зоне, которую Л. С. Выготский называл «зоной ближайшего развития». Доклад описывает разрабатываемый на Отделении современных языков Хельсинкского университета инструментарий, который позволяет решать именно эти задачи на современном технологическом уровне.

В настоящий момент на Отделении разработаны и находятся в активном использовании два интернет-ресурса по русскому языку.

1. КАРТТУ (www.helsinki.fi/venaja/e-materiaali/karttu.htm)

Картту – это система тестирования по разным языковым темам: от лексической сочетаемости до ударения и синтаксических конструкций. Полученный результат содержит не только обобщенную оценку, но и детальную картину правильных/неправильных ответов по всем темам, включенным в сессию. Преподаватель, работающий со студентами, получает возможность контролировать результаты своей деятельности, как в целом по группе, так и по отдельным учащимся. Учащиеся получают возможность получить разложенный по темам анализ собственных языковых навыков.

2. ХАНКО (www.ling.helsinki.fi/projects/hanco)

Хельсинкский аннотированный корпус русского языка представляет собой ресурс, специально ориентированный на учеников с неполным владением русским языком, в том числе на билингвов. Он позволяет быстро подобрать и проанализировать примеры по заданным морфологическим и синтаксическим темам. Управляемое педагогом использование двух этих ресурсов дает необходимое сочетание проблемного и индивидуального обучения. Создаваемый комплекс будет функционировать следующим образом:

1. После прохождения теста ученик получает результат, в котором обозначены его сильные и слабые стороны в конкретных грамматических зонах.

2. Тут же, на странице с результатами, школьнику предлагается перейти к заданиям по этим темам, созданным на основе корпуса ХАНКО. Задания подготовлены заранее и являются проблемно-ориентированными. Они открываются простым нажатием ссылки, так что ученик не тратит время на изучение интерфейса корпуса.

3. Задания, сформулированные как мини-исследование на основе корпуса, выполняются индивидуально, в классе или дома. Таким образом, в ходе выполнения заданий ученик приобретает навыки именно по тем темам, которые вызвали наибольшие трудности при тестировании.

Вот как это выглядит схематически:

результаты теста KARTTU

Geneeris-persoonaiset lauseet	64
Gerundirakenteen paikka virkkeessä	54
I deklinaatio. Тууoppi басня	40
I deklinaatio. Тууoppi карандаш	57
Kollokaatio	60
Järjestysluku третий	64

материалы корпуса HANCO

Параметры предложений

Параметры клауз

Слово 1

нач. форма заканчивается на

Морфологические параметры (ПЧ)

Синтаксические параметры

Искать в клаузах типа

Удалить слово

исследовательское задание

басня	кофейня	деревня	Соня	Чечня (нет мн. числа)

Ниже приведены примеры некоторых заданий.

Вид глагола: результативность

Выберите из списка подходящий по виду глагол и вставьте в следующие предложения. Проверьте себя, найдя в корпусе эти предложения.

- Бородина он в жизни не _____, а подпись на приглашении, как заявил Зенга, – электронная.
- Надлежит _____ к выводу о том, что в отношении Р. Валленберга и В. Лангфельдера имела место политическая репрессия.
- "Восьмой класс _____ – и хватит. Работать пойду. Все равно в школе ничему не учат".
прийти – приходить, видел – увидел, закончу – заканчиваю

Склонение типа басня

Найдите в корпусе все существительные, заканчивающиеся на -ня. Поставьте их в форму родительного падежа множественного числа. Разделите найденные слова на группы и заполните таблицу.

-ен	-ен (с беглой гласной)	-ень	-нь (без беглой гласной)	не имеющие множ. числа
басня	кофейня	деревня	Соня	Чечня

Таким образом, ученик работает не с обобщающими, усредненными заданиями, а с индивидуально подобранными материалами, которые сформулированы в виде проблемы, требующей мини-исследования в привычной современному школьнику среде. Конечно, этот комплекс не отменяет классического учебника и коллективной работы. Он может рассматриваться как индивидуальный корректировочный комплекс.

**Жить в соседах – быть в беседах:
преподавание русской культуры в финско-русских школах Финляндии**

В современном мире люди, способные сочетать в повседневной жизни несколько языков и культур, становятся все более востребованными обществом. Билингвизм и мультилингвизм рассматриваются скорее как норма, чем как исключительные явления. Сравнительно малочисленная по количеству населения Финляндия стала за короткий промежуток времени многонациональной и многоязычной. Расширение и углубление международных отношений, рост многоязычного и многокультурного населения, требования экономической выгоды, а также развитие информационных технологий предъявляют новые требования к общеобразовательной системе страны. Помимо владения иностранными языками, которое во все времена ценилось в Финляндии, необходимо также знание и понимание культур других народов, и в будущем не предвидится уменьшения востребованности навыков межкультурной компетенции.

Преподавание культуры изучаемого иностранного языка является темой, уже более столетия затрагиваемой в педагогических кругах. Особенно интенсивно обсуждается, какую часть иностранной культуры следует интегрировать в преподавание и как этот процесс должен осуществляться. Ученые и педагоги все же убеждены, что преподавание иностранного языка только с лингвистической точки зрения недостаточно для приобретения учащимися полноценной компетенции во владении языком. Многие исследования, проведенные за последние годы, доказывают, что основой обучения иностранным языкам является именно культура, а язык должен преподноситься как ее неотъемлемая составляющая.

Предыдущие работы в области исследования формирования двуязычия и бикультурной компетенции послужили отправной точкой для исследования, проведенного в 2010 году в рамках проекта Кафедры русского языка Отделения современных языков Хельсинкского университета «S (финский язык)+V (русский язык) = X». Основой этой работы явился качественный анализ материала, полученного методом интервьюирования учителей школ Финляндии, специализирующихся на углубленном преподавании русского языка и русской культуры, на тему «преподавание русской культуры», а также данные тестирования учащихся этих школ и лицеев на знание русской культуры. Задачей исследования являлось провести анализ преподавания русской культуры в Финляндии в условиях быстро меняющейся политической, экономической, культурной и общественной жизни и выяснить, соответствует ли преподавание современной ситуации и требованиям к владению лингвострановедческим минимумом и навыками межкультурной коммуникации.

Результаты проведенного исследования показали, что в финляндских школах, специализирующихся на углубленном преподавании русского языка и русской культуры, придается большое значение формированию у учащихся бикультурной компетенции на основе преподавания русской культуры и ее сопоставления с финской. Помимо изучения тем, указанных в государственных учебных планах, школы организуют также различные культурные мероприятия и поездки, во время которых учащиеся имеют возможность реального ознакомления с русской культурой. Сравнивая знания, полученные на уроках, с действительностью, они расширяют свою компетенцию. В последние годы в изучении русского языка и культуры в большей мере, чем ранее, стали учитываться аспекты, мотивирующие учащихся к изучению русского языка и русской культуры, а также требования экономического рынка Финляндии. Подход к преподаванию русского языка и русской культуры становится все более прагматичным, что вызывает потребность пересмотра содержания преподавания русской культуры и порождает вопрос: что надо сохранить и от чего стоит отказаться?

Согласно результатам проведенного исследования, помимо требований учебного плана на

подбор информации о русской культуре влияют в значительной мере также субъективное мнение учителей о том, какие сведения о русской культуре необходимо преподавать, и их личные предпочтения. Мы отметили, что преподаватели, являющиеся носителями русского языка, наибольшее внимание уделяют изучению традиционной и классической русской культуры, тогда как учителя финского происхождения считают наиболее важным преподавание навыков общения и сведений об особенностях русской культуры, проявляющихся в коммуникации. Несмотря на то, что все педагоги, принявшие участие в исследовании, выразили мнение, что изучение русской культуры должно быть многосторонним, в результатах тестирования знаний учащихся о русской культуре прослеживалось явное различие между знаниями учащихся одного возраста, изучающих русскую культуру у разных учителей. Одной из причин того, что на уроках отдельных учителей содержание преподавания различается, является, по всей видимости, отсутствие учебного материала для учащихся с разным уровнем владения русским языком и исходных знаний о русской культуре.

В настоящее время в научно-исследовательской литературе при обсуждении методик формирования у школьников межкультурной компетенции делается значительный акцент на подчеркивании различий культур разных народов. В процессе интервьюирования учителей, принявших участие в проведенном нами исследовании, было выяснено, что большинство из них строит процесс формирования у школьников межкультурной компетенции не на акцентировании культурных различий, но на диалоге двух культур, показывая, что различные обычаи, обусловленные культурой, являются средством решения проблем, встречающихся у представителей любых народов.

В 1990-е гг. негативная информация финляндских СМИ о России и ее жителях оказала отрицательное влияние на интерес финнов к изучению русского языка и культуры. И хотя в последние годы стало появляться больше информации о востребованности в стране знания русского языка, возрождение интереса населения Финляндии к русской культуре протекает медленно. «То, что преподается в школах, – это только частный случай», высказался по этому поводу один из учителей, принявших участие в проведенном исследовании.

Многие нынешние учащиеся финско-русских школ, возможно, станут в ближайшем будущем активными участниками многостороннего сотрудничества Финляндии и России. Поэтому важно, чтобы они получили максимально всесторонние и объективные представления о современной России и ее культуре. Существенна при этом роль педагогов: каждый из них по-своему видит восточного соседа Финляндии и преподносит его своим учащимся – со своими оценками и эмоциями. Личность учителя предопределяет восприятие культурологического содержания уроков, а затем оно корректируется знакомством с жизнью россиян во время поездок в Россию.

Получаются ли представления школьников о современной России и ее культуре объективными? Насколько общая база сведений о России у финляндцев может и должна отражать то, что есть в сознании их российских сверстников? Нужно ли к этому стремиться или лучше повторять общее мнение о России, бытующее в Финляндии или в других странах? Все эти вопросы могли бы стать предметом отдельной дискуссии.

Международная проектная деятельность школьной библиотеки (из опыта работы петербургской школы № 253)

Школьная библиотека как центр информационной культуры может достигнуть качественного изменения в работе современной школы путем внедрения и реализации инновационных проектов. Мы уверены, что проектная деятельность школьной библиотеки может существенно расширить горизонты образовательного и воспитательного процесса, выводя его за рамки школы. В докладе проиллюстрируем это на конкретном примере из опыта работы петербургской школы № 253, которая на протяжении трех лет является участником международного проекта «Содружество».

В 2008 году было подписано соглашение о культурном сотрудничестве нашей школы с городским школьным управлением г. Эспоо (Финляндия). Цель проекта: расширение культурного кругозора учащихся обеих сторон, воспитание толерантности, знакомство с культурой и историей наших городов, в том числе русско-финских корней г. Эспоо и района Коломяги, где расположена наша школа. Участниками проекта стали ребята в возрасте от 7 до 17 лет.

Проект «Содружество» состоит из нескольких этапов:

- Знакомство и переписка. Наши школьники ведут переписку с русскоязычными учениками из начальных и старших школ г. Эспоо (классы русского языка для детей – эмигрантов и двуязычных детей.).
- Обмен творческими тематическими работами младших школьников.
- Литературное направление: читательские конференции, участниками которых являются русские и финские школьники. Знакомство со скандинавской литературой.
- Историческое направление: цикл научных конференций «Русские в Финляндии, финны в России».
- Взаимный обмен делегациями учеников и учителей.

На первом этапе проекта состоялось знакомство учащихся двух стран непосредственно через переписку. Затем последовал обмен творческими тематическими работами младших школьников. Работы детей двух стран поведали, о том какие животные, птицы живут в наших лесах и лесах Финляндии, каким дети видят мир сегодня. Была организована выставка, которая так и называлась «Мир глазами детей». Большой успех имели детские сочинения «Зверье мое». А к Рождеству ребята наших школ через веселые и познавательные стенгазеты, которые переслали друг другу, смогли подробнее узнать об отличиях и сходстве Деда Мороза и Йолупуки. Все материалы были переведены русскоговорящими финскими школьниками на финский язык, что позволило познакомиться с этими работами всем финским ученикам. Сочинения финских ребят о своем городе «Эспоо 550», где школьники описывают свои любимые места города, дали нам представление о втором по численности городе Финляндии.

Остановимся подробнее на проведении читательской конференции, прошедшей в рамках проекта «Содружество». Конференция называлась «Войдем в мир книги вместе». Само название говорит о цели, которую мы ставили перед собой. Участниками конференции были ученики 5-х классов, их родители, учителя, библиотекари из других школ района. Все материалы по этой конференции были посланы финским коллегам. В процессе подготовки данного мероприятия в библиотеке совместно с учителями-литераторами были разработаны анкеты для учеников и их родителей, проведено анкетирование. Параллельно с нами эти анкеты были использованы нашими финскими коллегами. Для нас было важно выяснить: какое место занимает сегодня чтение книг в жизни пятиклассника; насколько книга предпочтительнее других источников информации; существует ли сегодня в наших семьях традиция совместного чтения, и насколько это важ-

но для сегодняшних родителей и их детей; какие книги, каких авторов выбирают сегодня взрослые и дети.

При подготовке конференции мы сориентировали наших детей на чтение скандинавской литературы, заранее изучив, какие темы и вопросы интересуют подростков. И мы не ошиблись в выборе. За книгами У. Старка «Пусть танцуют белые медведи», «Умеешь ли ты свистеть, Йоханна?», «Звезда по имени Аякс», А. Тор «Остров в море», Э. Эриксен «Осторожно, Питбуль-Терье», Х. Мяккеле «Лошадь, которая потеряла очки» выстраивалась очередь. Каждому хотелось прочитать и рассказать об этих книгах на конференции. Причина успеха скандинавской литературы в том, что она отражает саму жизнь. Преодоление запрещенных тем – вот назначение современной подростковой литературы. Неполные семьи, разводы, жестокое отношение в семье, ссоры, непростые отношения подростков, проблемы взросления – эти вопросы волнуют современных подростков.

Следует отметить, что ведущими мероприятия были дети, обработкой анкетных данных под руководством преподавателей занимались также пятиклассники. Они же прокомментировали и сделали выводы по анкетированию. На конференции мы говорили не только о том, какие книги интересно читать нашим детям, но и как через книгу объединить детей и взрослых. Размышляли и высказывались родители, бабушки и дедушки. Некоторые из них принесли книги своего детства и поделились своим читательским опытом. Мы уверены, что это был важный разговор как для детей, так и для взрослых. Большой интерес на конференции вызвали отзывы-закладки финских учеников на свои любимые книги. И наши пятиклассники, открыв для себя новые имена скандинавских писателей, с большим удовольствием отправили друзьям свои закладки.

Сегодня мы с финскими коллегами готовимся к проведению новой читательской конференции. Ее название «Чудаки и зануды». Речь пойдет о проблемах современных подростков, которые волнуют ребят как России, так и Финляндии.

Важен еще один этап нашей совместной работы. В рамках международного проекта «Содружество» учащиеся старших классов групп русского языка г. Эспоо совместно с учениками 10-х классов нашей школы ведут исследовательскую работу по теме «Русские в Финляндии, финны в России». В течение 2009-2010 учебного года учениками г. Эспоо были предложены и разработаны темы исследовательских работ: «Александр II – император всероссийский», «Карл Густав Эмиль Маннергейм – финский военный и государственный деятель», «Я.П. Кульнев – знаменитый русский генерал, участник русско-шведской войны», «А.К. Демидова-Карамзина – фрейлина при императорском дворе, общественный деятель в Финляндии», «Проводник русской культуры в Финляндии Е. Ярнфельт», «Н. Синебрюхов – русский купец, промышленник» и др. Материалы докладов финских учеников легли в основу исследовательских работ учеников нашей школы, перед которыми стояла задача расширить поиск информации по данным темам, обогатить их новыми историческими сведениями и иллюстративным материалом, подготовить презентации. Результатом этого этапа нашего проекта стала школьная научная конференция, которая прошла 20 апреля 2010 года в школе № 253 г. Санкт-Петербурга. Тема «Русские в Финляндии, финны в России» актуальна и неисчерпаема. В 2010-2011 году работа над вторым этапом проекта продолжается.

Опыт проведения данного международного проекта доказывает, что сегодня школьная библиотека выступает в роли проводника между читателем и книгой, помогая не только детям и их родителям сориентироваться в мире интересного и познавательного чтения, но и учителям-предметникам, в сотрудничестве с которыми рождаются новые проекты, темы для обсуждения, работающие, в том числе, на привлечение интереса к чтению – острой проблеме сегодняшнего дня.

Проблемы диагностики нарушений речевого развития у билингвальных детей в Германии

1. Проблема постановки ошибочного психологического диагноза специалистами, не учитывающими особенности речевого развития в двуязычной среде.

Детскому психологу, работающему с двуязычными детьми, часто приходится сталкиваться с ситуацией ошибочного диагноза, поставленного только лишь немецкоговорящими специалистами, не учитывающими фактический уровень речевого развития ребенка в обоих языках. Даже двуязычному специалисту иной раз непросто объективно оценить фактический уровень речевого развития ребенка, при тестировании нужно обязательно учитывать следующие особенности билингвального развития:

- билингвы в среднем позднее овладевают речью;
- словарный запас в каждом из языков часто меньше, чем у сверстников, говорящих на одном языке, но при этом общий объем словарного запаса ребенка, соответственно, больше.¹

Неспособность немецких специалистов, не владеющих русским, адекватно оценить уровень речевого развития, а, как следствие, и когнитивного развития ребенка, проявляемого прежде всего в доминирующем языке, приводит не просто к неверному диагнозу. На основании подобных диагнозов детей нередко направляют в специальные образовательные учреждения, в которых ребенка пытаются избавить от несуществующих у него проблем, и тем самым на долгое время, если не навсегда лишают возможности нормального социального и психологического развития.

2. Последствия ошибочного диагноза.

С проблемой ошибочного диагноза и его последствий мне неоднократно приходилось сталкиваться в моей профессиональной деятельности. Я также часто слышу об этом от моих коллег, детских психологов, работающих в только лишь немецкоязычных педагогических организациях, в которых, тем не менее, воспитывается большое количество детей и из русскоязычных семей. Уже более трех лет я работаю детским психологом в Германии, в обществе русскоязычных родителей и педагогов Берлина МИТРА. Моими основными задачами являются психологическая диагностика, консультирование и просвещение родителей и педагогического коллектива пяти русско-немецких детских садов и двух начальных школ.

Специфика образовательной системы Германии такова, что из подобных специальных образовательных учреждений, даже при хороших результатах в учебе, ребенку бывает крайне сложно попасть в обычное, неспециализированное образовательное учреждение, что, в свою очередь, практически лишает его в дальнейшем возможности получения высшего образования.² По этой причине многие родители боятся обращаться в государственные психологические службы даже в случае действительной задержки речевого развития ребенка.

¹ См. *Выготский Л.С.* К вопросу о многоязычии в детском возрасте // Собрание сочинений М.: Педагогика, 1983. Т. 3. С. 368

² См. *Thomas Mörsberger*, „Was kann vom Jugendamt erwartet werden? Was hilft gefährdeten Kindern wirklich?“, in *SPI des SOS-Kinderdorf e.V.* (Hg.), *Jugendämter zwischen Hilfe und Kontrolle*, München 2002, Стр. 32. ff, 34-35. См. также *Herbert Wagner*: *Segregation und Stigmatisierung im Bildungssektor. Sonderschüler und Regelschüler im strukturellen Vergleich.* Raum und Stigma Bd. 4. FISB – Verlag. Bad Bentheim 1986.

3. Пример из практики.

Недавний пример из практики для иллюстрации этой проблемы: ребенок М. в возрасте 3,5 лет достаточно хорошо владел русским языком, но практически не говорил по-немецки. По этой причине немецкоязычный воспитатель группы, которую посещал М., заподозрила у ребенка тяжелое нарушение речи и решила обратиться к детскому психологу. Поскольку психолог был двуязычным, он смог провести объективную диагностику речевого развития М. и, тем самым, избавить его от постановки ошибочного диагноза, что было бы невозможным, если бы детский психолог владел лишь немецким.

4. Значение проблемы для социокультурной интеграции.

Статистические данные по количеству неверных диагнозов в билингвальной среде требуют, разумеется, отдельного исследования, но уже сейчас можно говорить о сотнях, если не тысячах, подобных случаев, которые существенно усложняют успешную интеграцию детей из русскоязычных семей в немецкое общество.

5. Возможные способы решения проблемы.

В этой связи кажется крайне целесообразным и даже необходимым развивать инфраструктуру для билингвального дошкольного и школьного образования и соответствующей психологической поддержки двуязычными специалистами в области детской психологии. Не менее важным представляется необходимость привлечения таких специалистов к диагностике и консультированию при государственных и муниципальных детских психологических центрах.

Важным шагом на этом пути было бы создание специальных образовательных программ (курсов) для профессиональной подготовки таких двуязычных специалистов.

Роль игровой деятельности при формировании фонематических процессов у старших двуязычных дошкольников

Анализ литературных данных по проблеме изучения фонематических процессов у двуязычных дошкольников показал, что недостатки произношения являются показателем незаконченности процесса фонемообразования. При этом дети не только дефектно произносят звуки, но и недостаточно их различают, не улавливают акустической и артикуляционной разницы между оппозиционными звуками. Это приводит к тому, что дети недостаточно четко овладевают звуковым составом слова при обучении грамоте.

В ходе констатирующего эксперимента у двуязычных детей нами было выявлено недоразвитие фонематического восприятия, нарушение дифференциации акустически и артикуляционно далеких звуков, акустически и артикуляционно близких звуков, произносимых изолированно, в слогах, в словах – квазиомонимах, несформированность элементарных и сложных форм фонематического анализа, синтеза.

Коррекционное развитие проводилось по основным направлениям: развитие слухового внимания, сенсорных и моторных функций, интеллектуальных функций (мышления, памяти, воображения, восприятия, внимания, ориентировки в пространстве и во времени), развитие эмоционально-волевой сферы и игровой деятельности.

Преодоление ФФН у двуязычных детей достигалось путем целенаправленной логопедической работы по коррекции звуковой стороны речи и фонематического недоразвития. По результатам констатирующего исследования дети условно подразделились на две группы.

В первую группу (ЭГ), вошли 28 детей, которые воспринимали на слух интонацию и соотносили её с соответствующими картинками, несколько ошибались при воспроизведении цепочки слогов, содержащих коррелирующие фонемы. Дети достаточно четко произносили трёхсложные слова. Однако они допускали ошибки при определении последнего гласного и согласного звука в слове, составлении слов и слогов из предложенных звуков. При восприятии они смешивали понятия звук и слог, а простейшие операции звукового анализа у них были сформированы. Мы работали с этой группой детей, потому что их фонематическое развитие по данным констатирующего эксперимента было ниже. Им давали задания, соответствующие их фонематическим возможностям. Дети выполняли упражнения сначала более легкие, чем те, с которыми они могли бы справиться по своим возможностям, для того, чтобы вселить в них уверенность в своих силах. В дальнейшем задания постепенно усложнялись.

Во вторую группу (КГ), вошли 20 дошкольников, получивших более высокий средний балл по итогам констатирующего эксперимента. Дети, отнесенные к этой группе, испытывали затруднения при опознании неречевых звуков. Также у них возникали большие, чем у предыдущей группы, трудности при различении слов, произнесенных наоборот. Количество семантических эталонов у детей КГ было меньше, чем в предыдущей группе. Кроме того, они не могли сравнить часть и целое слово. Но у них были сформированы простейшие операции звукового анализа. Дети этой группы имели нарушения звукопроизношения: кроме звука [р] неточное произнесение шипящих – свистящих и плавного звуков, а также некоторые трудности с дифференциацией других сходных звуков, изолированно произносимых правильно. С этими детьми занятия проводились по традиционной системе обучения.

Игровые задания, используемые для реализации обозначенного направления:

«Подводная лодка слушает»

Цель: Развивать слуховое восприятие.

«Страна Кривое зеркало»

Цель: Развивать фонематический синтез.

«Хор»

Цель: Сформировать у детей действия интонирования, «пропевания» звука.

«Разведчики»

Цель: Развивать умение слышать первый, последний звуки в словах, интонировать их.

«Угадай-ка!»

Цель: развивать словарный запас, увеличивать количество правильных эталонов.

«Найди и назови»

Цель: развивать восприятие громкости, словарный запас, увеличивать количество правильных эталонов.

"Мячик-смягчитель".

Цель: развивать дифференциацию твердых – мягких согласных звуков.

"Разноцветные мячики".

Цель: развивать дифференциацию твердые – мягкие, гласные согласные звуки.

"Внимательные руки".

Цель: развивать фонематическое восприятие.

В конце экспериментального обучения дети ЭГ различали семантическое и асемантическое звучание слов как в своей, так и в чужой речи. Хорошо различали слово и его часть, но не могли по-прежнему объяснить, чем именно они различаются. Исправляли асемантические слова, особенно если была необходимость. У дошкольников ЭГ заметно возросло количество слов, значение которых им было знакомо. Дошкольники легко узнавали изображения на картинках, иногда даже пытались рассказать о предмете экспериментатору. Практически все дети научились «пропевать» или прошептывать предложенные им для воспроизведения слова, а в сложных для них случаях говорили экспериментатору: «Вы давайте пойте, а потом я», или «Вы сначала сами спойте, потом – мы вместе, а после – я один». В задании на определение последовательности звуков в слове и назывании каждого звука дошкольники показали лучшие, по сравнению с другими заданиями, результаты. 75% детей правильно пропевали слова, состоящие из двух слогов, даже со стечением согласных. Однако в словах со стечением согласных дошкольники ошибались. Исходя из всего вышесказанного можно сделать вывод, что система работы, связанная с сюжетно-ролевой игрой, ТСО, позволила помочь двуязычным детям приобрести опыт в дифференциации оппозиционных фонем, овладеть умением интонировать первый звук слова, слышать его и выделять, научиться точно соотносить слово с его предметным значением (денотатом).

Литература:

Эльконин Д. Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1978.

Выготский Л. С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка // Вопросы психологии. 1966. № 6. с. 62-76.

Выготский Л. С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте / Сборник Избранные психологические исследования. М., Изд-во АПН РСФСР, 1956.

Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры. /Советская психология, 1944, № 7 – 8.

Экспериментально-фонетический анализ речи. Отв. ред. Л.В. Бондарко. Л.: Изд-во ЛГУ, 1984.

Естественный билингвизм как феномен культуры

1. Естественный билингвизм как «проблема со знаком плюс» и пути ее решения

Переезжая из одной страны в другую, люди привносят на новую почву устоявшиеся в инокультурном окружении страны исхода традиции, быт и язык. Последний обращает на себя (как инструмент повседневной коммуникации) наибольшее внимание и начинает вести некую самостоятельную от народа-носителя и его культуры жизнь. В ФРГ заговорили о демографических процессах, накладывающих отпечаток на процессы образования и воспитания. При этом в обиход вошли термины: *demografische Wandel* (демографические подвижки) – нейтральный, *mit Migrationshintergrund* (с миграционной предысторией в семье) – негативный, *bilingual aufwachsend* (билингвально растущий) – малоупотребительный в среде внеучной, но скорее позитивный. Интересно, что последний термин, как и понятие «билингвизма», используется лишь в отношении языковых проявлений особенностей детей и подростков из семей мигрантов. При этом сам термин пока что однозначного определения не имеет. В данной статье речь пойдет о «билингвизме естественном (*native speaker*)», а не «благоприобретенном билингвизме». Отвлекаясь от многочисленных публикаций на тему билингвизма и опираясь только на наблюдения за детьми и подростками – естественными билингвами (причем не только с русским, но и иными славянскими языками как вторыми родными и немецким или английским как первыми родными), перечислим отличия детей из семей образованных мигрантов от их сверстников, прекрасно владеющих теми же языками как иностранцами:

- для билингвизма благоприобретенного можно говорить о первом и втором языке, родном и иностранном, на протяжении всей жизни: изученный не с раннего детства, а в школьном возрасте или позднее язык навсегда останется «чужим», вторичным; при естественном билингвизме какой язык – первый, а какой – второй решается в каждой конкретной ситуации (для каждого ребенка) индивидуально, а первенство языков может перераспределяться в течение жизни и в различных сферах общения;
- в процессе общения в сознании естественного билингва происходит одновременное полное «переключение» языков и культур (переключение языка, на котором обращаются к билингву, является сигналом для переключения и экстралингвистических компонентов общения – наиболее ярко проявляется при неблизкородственных языках и культурах); в сознании человека, изучившего язык как иностранный, подобное невозможно: он мысленно сознательно или подсознательно переводит все со своего родного или на свой родной язык, проигрывает ситуацию в рамках своей культуры, а затем «переводит» (а не автоматически без перерыва переключает) ее в культуру «чужую»;
- ни в коем случае нельзя говорить об одном из языков или одной из культур, составляющих мир естественного билингва, как о «чужих», даже в политических или методических целях – это нарушает целостность дуальной картины мира билингвально растущего человека; по отношению к билингвизму благоприобретенному (монокультурному человеку со знанием о культуре иного народа) – это возможно и правильно;
- билингвизм естественный – это способ мышления, мировосприятия, самоидентификации; благоприобретенный билингвизм – это способ общения с представителями иной культуры, игра – не жизнь, надевание чужой маски на время спектакля под названием «коммуникация»; для билингвизма благоприобретенного язык – цель, а не средство.

Из всего перечисленного выше проистекает вывод о необходимости иного подхода к детям – естественным билингвам – со стороны родителей, педагогов и воспитателей – с учетом дальности их мировосприятия, проявляемой в языке (речи). Обращению с естественными билингвами родителей и учителей нужно учить, объясняя им, что билингвизм в детстве лишь закладыва-

ется как потенциальная возможность, а состоится он или нет зависит от воспитателей и окружения. Значительный вклад в поддержание русского языка в инокультурном окружении вносят сегодня т.н. «русские школы» в мире. Они дают билингам столь необходимый материал для самостоятельного анализа языков (однако не предлагая инструментарий для этого) и дополнительную нагрузку для тренировки мозга. Но все это – вне активного соположения языков и культур, выстраивания мостиков между ними как равноправными данностями. Вне развития естественного билингвизма.

Если в дошкольном и в младшем школьном возрасте игнорировать естественный билингвизм ребенка как «проблему со знаком плюс», то в среднем и старшем школьном возрасте еще не поздно обратить внимание на обусловленные дуальной средой обитания характерные особенности подростка-билингва и оказать ему т.н. «лингвоментальную помощь» при выборе профессии (Sprachlich-mentale Hilfe zum Berufswahl), когда определение подхода к группе учащихся происходит через их культуру (общения, обучения) и особенности национальной культуры обучения (для русских power-training, kreativ, дополнительное обучение) используются в качестве отправной точки в подборе как места учебы, так и специальности.

2. Билингвизм как путь ненасильственной интеграции или почему дети отказываются учить русский язык Большинство опрошенных нами билингвов язык (оба родных и иностранные) воспринимается как инструмент определенного социума; причем связь эта ощущается билингвами интенсивнее и живее, нежели их монолингвальными сверстниками. Если билингву не нравится житель страны (культура, поведение), часто следует отказ учить язык страны. Обобщение вне сопоставления нескольких индивидуумов, однако свойственно естественным билингвам в меньшей степени, нежели монолингвально растущим детям.

Важно отметить также, что для естественного билингва происходит скорее не обучение языку (и впоследствии, при овладении иностранными языками), а обучение речи; письму, а не прописи. Для них важно включенное в ситуацию развитие активного словарного запаса (в диалогах, описаниях и пр., взятых из реальной жизни). Мотивация билингвов к обучению происходит через объяснение целей и причин предлагаемых действий (как перед началом урока, так и при формулировке ситуативных заданий с культуроведческим компонентом), и через позитивное (созидательное) использование их способностей на занятии в полилингвальной группе (их «интервьюируют» иные учащиеся, повышая их самооценку, давая ощутить интерес к их второй родной культуре со стороны, расширяя внеаудиторный контакт между учениками; результат – не 2 аудитории в одной комнате, а одна – с единой целью, интеграция в рамках занятия языком).

Пресловутый «суржик» (смешение в речи одного человека элементов двух языков) в какой-то мере также является показателем интеграции. Если рассматривать, почему происходит смешение языков, задавая вопросы естественным билингвам, то наиболее частыми будут ответы: *на другом языке короче* (закон экономии речевого усилия); *а разве я не по-... сказал(а)* (два языка воспринимаются как единство, переключение кодов происходит незаметно; не выработан механизм отслеживания собственной речи); *а разве в ... языке есть такое слово* (отсутствие термина для понятия или самого понятия в другом языке или незнание оных; интеркаляция). Наконец, характер используемой лексики обусловлен коммуникативными ситуациями, речевым этикетом, тематикой и т.д. И если говоря о еде дома, с русскоязычными родителями, ребенок использует русские названия блюд, но немецкие – продуктов, то, следовательно, ненаправленная интеграция состоялась. Необходима направленная коррекция.

Смешение языков в подростковом возрасте идентично вопросу «кто я?» – это попытка выражения самоидентификации. А вне самоидентификации как члена обоих обществ и носителя двух национальных картин мира интеграция естественного билингва невозможна.

3. Почему потенциал естественных билингвов выше, чем у монолингвов

Думается, с тезисом, что два кирпича в основании стабильнее, нежели один, спорить никто не станет. То же относимо к ситуации, когда сравнение языков и культур (механизм восприятия) заложено на уровне подсознания, от рождения, и переносится автоматически на анализ новой

языковой и культуроведческой информации. В ФРГ подобный подсознательный анализ ситуации определяют как «Handelskompetenz auf der höheren Ebene» (истинный профессионал способен обнаружить и устранить неполадку в подобном известном механизме за кратчайший срок на основании анализа имеющейся в мозге информации об известном аппарате).

Естественных билингвов отличают: биполярная национальная картина мира (способны выстроить «мостик» взаимопонимания между культурами, носителями коих и они являются, и смежными культурами – славянскими и романо-германскими...); усиление социальной компетенции, медиа-компетенции; билингвы изначально более «структурны» – порядок в сознании, необходимый для «уравновешивания» двойного языкового и культурного «балласта» отражается на стремлении структурировать все жизненное пространство, не только на русское и нерусское, но и по иным доступным возрасту и образованию критериям; причем критерии нередко устанавливают сами; естественные билингвы более способны к самоанализу как пути к анализу окружающей реальности и ее познанию – я сказал неверно/ родители говорят неверно; билингвы способны вынести большую умственную нагрузку (при правильном «воспитании» билингвизма и его поддержании с самых азов); дети мигрантов получают дополнительный плюс-пункт в конкурентной борьбе – как результат, поскольку исходим из особенностей национальной личности, реальная интеграция в оба общества (прекрасные торговые представители, менеджеры, сотрудники выставок, психологи и социальные работники); мышление через образы, отсутствие перевода в голове (плохие синхронисты, в случае высокой степени образованности прекрасные письменные переводчики и благодаря структурности мышления – редакторы, корректоры, критики).

Что можно порекомендовать родителям и педагогам естественных билингвов? Прежде всего, образование вместо обучения (причем, дуальное образование по системе Дуальных университетов Баден-Вюртемберга оправдано особенностями мировосприятия билингвов – образного, опирающегося на визуальные, практические компоненты как неизменные, в отличие от их языкового обозначения). При выборе специальностей важно принять во внимание, какие профессии привлекательны в исходной культуре (культуре предков). Поскольку естественных билингвов сегодня мы должны «вылавливать» в разном возрасте, то модели образования могут быть различными: от поддержки и коррекции развития билингва в регулярных образовательных учреждениях (воспитательный компонент как таковой в них отсутствует в ФРГ; существуют пока что без специального билингвального компонента – BBQ Германия или BHS Австрия) до направления уже состоявшихся бикультурных и билингвальных личностей в Дуальные университеты (DHBW), на курсы переподготовки для взрослых (IB Германия).

4. Естественные билингвы – население планеты завтрашнего дня.

«По данным ряда исследователей, билингвов в мире больше, чем монолингвов. Известно, что к настоящему моменту детский билингвизм охватывает почти половину детей на нашей планете. Предполагают, что эта тенденция будет расти и дальше».
www.7ya.ru/pub/article.aspx?id=3772

Анкета на определение билингвизма.

О. Кукконен

Эспоо, Финляндия.
olga.kukkonen@espoو.opit.fi

Т. Вирпиоя

Эспоо, Финляндия
tatjana.virpioja@espoو.opit.fi

Из опыта преподавания русского языка как родного в городе Эспоо

Преподавание русского языка школьникам-иммигрантам в Финляндии является частью общеобразовательной школьной системы. В городе Эспоо преподавание русского языка как родного ведется в соответствии с учебной программой, принятой Министерством образования Финляндии в 2005 году. Первые группы были организованы руководителями школьного управления г. Эспоо еще в 1992 году. На сегодняшний день в школах города обучаются 350 русскоязычных детей. Это дети, переехавшие в Финляндию из России и стран бывшего Советского Союза (они составляют около 70% от общего количества учащихся), и дети, родившиеся в Финляндии. Основная часть детей имеет русские и ингермаландские корни, но есть дети, в семьях которых говорят на эстонском, испанском, украинском, татарском, турецком, азербайджанском, казахском и английском языках. В городе Эспоо занятия языком проводятся в 20 школах, выбранных базовыми, куда ученики съезжаются со всего города. Четыре преподавателя русского языка ведут занятия в сорока двух группах. У школьника есть возможность изучать русский язык на протяжении всех школьных лет, начиная с первого класса до окончания гимназии.

Важно отметить, что в данное время изучение родного языка в Финляндии не является обязательным и осуществляется только на добровольной основе. Оценка по русскому языку как родному не влияет на школьный средний балл выпускника 9-го класса.

Обучение проводится только во второй половине дня, после окончания основного школьного дня. Количество учеников в гетерогенных группах превышает минимальную норму (6 человек). При всем этом интерес к изучению родного языка в системе «Обучение детей-иммигрантов» постоянно растет, количество учеников в группах русского языка как родного увеличивается. На наш взгляд, это является результатом постоянного поиска и применения новых форм преподавания, отвечающих требованиям современного мира. Важно отметить и постоянную поддержку, получаемую нашими преподавателями от школьного управления города Эспоо (обеспечение каждого ученика современными учебниками по русскому языку и литературе, оснащенность классов интерактивными досками).

Школьная программа обучения родному языку в основном ориентирована на использование российских учебников (при необходимости учитель сокращает или адаптирует материал, используемый на уроках). Отсутствие же страноведческого, культурологического учебника для русскоязычных школьников создает определенные трудности при преподавании двуязычным школьникам. Именно поэтому для нас важны такие формы работы, которые позволяют компенсировать отсутствие подобного учебного пособия: проведение интегрированных уроков (язык, литература, история Финляндии и России), научно-исследовательские работы учеников, международная проектная деятельность.

Обычным, но все-таки необыкновенным явлением стал обмен опытом с преподавателями других родных языков, совместные выставки ученических работ, знакомство с переводами лучших образцов поэзии (например, на определенную тему) с родного языка на финский.

Для школьников стало привычным постоянное посещение театров, музеев, выставок, участие в творческих мастерских, организуемых Хельсинским художественным музеем (проводятся на русском языке). Для групп старших школьников города Эспоо регулярно проводятся «Русские вечера»: лекции по истории России и Финляндии (лектор и исследователь Хельсинского университета М.Витухновская), встречи с русскоязычными писателями, журналистами. Одной из последних была встреча с Кириллом Резником, координатором проекта «Многокультурность

русскоязычных – богатство Финляндии» (www.finlandcy.fi). Эта встреча была особенно интересна и важна для подростков, занимающихся разработкой исторических тем в рамках совместного международного проекта «Содружество». Своими впечатлениями и полученной информацией наши школьники поделились с учениками школы 253 города Санкт Петербурга.

Все вышесказанное, а также живое общение с русскими школьниками online, обмен выставками рисунков и плакатов, проведение совместных читательских конференций в рамках международного проекта «Содружество», проекты «Эспоо 550» и «Русские в Финляндии, финны в России» позволяют сделать уроки русского языка интересными и увлекательными.

Мы уверены, что все это помогает преподавателю в процессе формирования активного русско-финского двуязычия школьников-иммигрантов.

Т. А. Кульгильдинова
Алматы, Казахстан
tuledike@mail.ru
К. Жаксыликова
Алматы, Казахстан
kulyai@inbox.ru

Типология упражнений на формирование дискурсивной компетенции студентов при обучении русскому языку

Русский язык в Казахстане является официальным языком, то есть этот статус предполагает проведение крупных форумов, саммитов и совещаний на русском языке. Языковая ситуация в стране такова, что 80% населения свободно изъясняется на русском языке. Но обучение русскому языку в казахской группе нацелено на то, чтобы студент проник в иную систему ценностей и жизненных ориентиров и мог интегрировать ее в собственную картину мира.

Основной задачей школы в обучении русскому языку как иностранному является подготовка языковой личности, способной адекватно выражать свое намерение в сфере устного и письменного общения на русском языке, т.е. достижение учащимися определенного уровня коммуникативной компетенции. Понятие «коммуникативная компетентность» включает дискурсивную компетенцию, которая важна для полноценной межкультурной коммуникации. В работе О.И. Кучеренко отмечается, что под дискурсивной компетенцией понимают "знание различных типов дискурсов и правил их построения, а также умение их создавать и понимать с учетом ситуации общения" (О.И. Кучеренко, 2005: 10). Понятие дискурс является значительно более широким, чем текст, исходя из этого, разработали типы упражнений для формирования дискурсивной компетенции: стратегические, тактические, жанровые и текстовые упражнения. Стратегические упражнения – это образец упражнений, направленных на реализацию намерения говорящего / пишущего в контексте определенной коммуникативной ситуации, включающих умения субъекта осознавать коммуникативное намерение и планировать коммуникативное событие в целях общения. То есть важным в этом блоке упражнений является способность планировать речевое поведение. Тактические упражнения предполагают сформированность у субъекта речи умений передавать информацию в связных, логичных и аргументированных высказываниях, анализировать коммуникативную ситуацию и отбирать адекватные ей и оптимальные для данного лингвистического сообщества средства и способы достижения коммуникативного намерения субъекта. В этом блоке упражнений дискурс обращен к партнеру по общению и реализуется уместными в данной ситуации языковыми средствами.

Письменная речь – сложный психофизиологический процесс. Письменную речь характеризует большая осознанность по сравнению с речью устной, структурная развернутость, полнота, конкретность, систематичность, связность, смысловая насыщенность. Применительно к обучению письменной речи на русском языке, следует выделить два принципиально отличных подхода – процессуальный, куда относим стратегические и тактические упражнения, и результативный, к которым относятся жанровые и текстовые упражнения. Жанровые упражнения направлены на формирование умения выбирать тип текста для достижения коммуникативного намерения субъекта в заданном контексте, а также знания жанровых норм и умение организовать дискурс в соответствии с канонами конкретного жанра: сказки, письма, жалобы или отчета, репортажа. То есть упражнения охватывают умения, направленные на порождение и понимание текста как вербальной основы дискурса.

Под текстовыми упражнениями понимаются задания, направленные на формирование умений организовать последовательность предложений таким образом, чтобы они составляли единое целое – связный текст со всеми присущими ему свойствами понимать, строить и организовывать высказывание в соответствии с соблюдением определенных текстовых категорий: (когерентность, когезия, композиция и др.).

Требования к заданиям в стратегических упражнениях:

- запрашивать информацию;
- выражать осведомленность об актуальных политических, экономических, культурных и др. событиях в мире и в Казахстане;
- вступать в контакт с зарубежными коллегами по профессии, быть инициатором беседы, выступать в диспутах и собрании.

Требования к заданиям в тактических упражнениях: аргументировать свое мнение; противопоставлять различные точки зрения; подводить итоги.

Требования к заданиям в жанровых упражнениях: обеспечивать подлинно мотивированные высказывания учащихся, способствуя, таким образом, появлению у них желания общаться на русском языке; обеспечивать студентам речевую практику на русском языке, помогая им справляться с возникающими грамматическими трудностями путем использования различных опор и подсказок как до, так и в процессе воспроизведения ими иноязычных высказываний. Например: Создайте по прочитанному тексту репортаж. Подумайте, как написать очерк по прочитанной теме.

Требования к заданиям в текстовых упражнениях: умение выражать/интерпретировать смысловую и коммуникативную целостность текста, фиксировать рекомендации консультанта, нужную информацию при аудировании; составлять краткий текст презентации проекта, результатов проведенного исследования; делать записи в рефлексивном дневнике. Например: *Выявите, в какой части текста должны быть выводы. Выстройте правильную композицию текста.* Текстовые упражнения помогают устанавливать связность текста, смысловое развертывание речи, восполнять недостающие семантические лакуны, то есть адекватно воспринимать явную и латентную информацию.

Результативный подход в формировании дискурсивной компетенции представлен жанровыми и текстовыми упражнениями – это работа по смыслодобыванию и текстопорождению. Типичными смысловыми заданиями, свойственными этому виду упражнений, являются описательные, уточняющие, аргументирующие трансформации. Для формирования дискурсивной компетенции важна интерпретация – это обогащение собственного мира путем постижения чужого способа познания действительности, что предполагает актуализацию этих знаний в определенном типе дискурса.

Литература

Кучеренко, О.И. Формирование дискурсивной компетенции в сфере устного общения: французский язык, неязыковой вуз: Дис. канд. пед. наук. М., 2005. 187 с.

О явлении межъязыковой интерференции при изучении латинского языка и способах ее преодоления

Одной из важнейших составляющих методической работы преподавателя иностранных языков является типологический анализ наиболее частых ошибок студентов. Говоря об основных причинах, по которым возникают различные нарушения норм изучаемого иностранного языка среди студентов-первокурсников, следует различать неязыковые и собственно лингвистические факторы.

В собственно языковом аспекте выделяются следующие факторы: а) специфические трудности самого изучаемого языка, следствием которых становится **внутриязыковая интерференция**, когда учащиеся в процессе восприятия и усвоения новых элементов изучаемого неродного языка отождествляют их с близкими, ранее усвоенными элементами той же языковой системы; б) **межъязыковая интерференция**, при которой происходит неправомерный перенос норм и правил из одной языковой системы в другую, в результате чего речевые навыки в сфере изучаемого языка формируются на основе не всегда оправданных ассоциаций с более прочными навыками пользования родным или «первым» иностранным языком.

Интерференционные ошибки бывают связаны не только с наличием в двух языках сопоставимых явлений, но и с отсутствием в базовом языке тех или иных категорий или форм. Принято различать две разновидности интерференции – **прямую** и **косвенную**. В качестве примера косвенной интерференции в среде русскоязычных учащихся можно назвать неточности в употреблении артиклей в романо-германских языках, применении правила согласования времен, фонетические трудности и т.п. Нами проанализированы наиболее распространенные типы ошибок, объясняемых интерференцией родного или английского («первого» иностранного) языков, которые, по нашим наблюдениям, наиболее часто встречаются у русскоязычных студентов при выполнении практических заданий по латинскому языку, и предлагается ряд методических приемов, позволяющих предупредить ошибки рассматриваемого типа.

В современных условиях университетского образования интерференционные ошибки в процессе усвоения латинского языка отличаются высокой частотностью. В частности, сказывается характер традиционных практических заданий по латинскому языку, в подавляющем большинстве которых предлагается выполнить перевод с латинского языка на русский. Между тем, именно такой тип упражнений представляет значительно большую опасность интерферирующего воздействия родного языка, чем перевод с родного языка на неродной. При переводе с родного языка на иностранный учащийся меньше полагается на свою интуицию и оказывается вынужденным мобилизовать новые приобретенные знания и навыки, более основательно пользоваться справочной литературой, и в итоге более отчетливо осознает структурно-типологические сходства и расхождения между двумя языками.

Ниже перечисляются наиболее устойчивые интерференционные нарушения норм латинского языка, для которых выработаны методические рекомендации по нейтрализации. На **фонетическом** уровне выделены следующие отклонения: а) редуцированное произношение безударных гласных; б) неправильная постановка ударения в словах с «интернациональными» основами, в которых на русской почве произошло смещение исконного ударения; в) произношение, вследствие влияния английской фонетики, чуждых латинскому языку щелевых интердентальных или шипящих звуков, аффрикаты [tʃ] на месте буквенных сочетаний th и ch, а также излишнее смягчение придыхательного звука, обозначаемого буквой Hh.

На **грамматическом** уровне отмечаются различные нарушения в употреблении латинских словоформ и синтаксических конструкций: а) неадекватный перевод на латинский язык русских омонимичных падежных форм, которым соответствуют латинские формы с разными флексиями;

б) употребление падежей в латинских предложных конструкциях по правилам русского языка; в) ошибочное отождествление рода равнозначных латинских и русских существительных и, следовательно, неправильное согласование с ними прилагательных; г) ошибочное образование числовых форм латинских существительных *pluralia tantum* и *singularia tantum*, русские эквиваленты которых имеют другую числовую парадигму (полную или неполную); д) грамматически или стилистически неграмотный перевод с латинского языка на русский (и наоборот) латинских конструкций, не имеющих аналогов в русском языке; е) неточности в переводе форм *Praesens (Imperfectum) passive*. В русском языке, по сравнению с латинским и английским языком, употребление страдательных конструкций ограничено. Интерференция со стороны русского языка связана еще и с тем, что русские глаголы несовершенного вида образуют формы пассива при помощи постфикса возвратно-местоименного происхождения *–ся/ –сь*. В результате студенты затрудняются с переводом латинских спрягаемых форм пассива тех глаголов, русские эквиваленты которых, принимая постфикс *–ся*, получают значение возвратного залога или вообще не могут быть употреблены с данным постфиксом по соображениям стилистики. И наоборот, русские неопределенно-личные обороты некоторые студенты ошибочно переводят предложениями с глагольной формой 3-го лица множественного числа действительного залога и с отсутствующим подлежащим вместо того, чтобы преобразовать данную конструкцию в страдательный оборот. Наш опыт показывает, что справиться с этой проблемой помогает выполнение заданий определенного типа.

Лексико-семантическая интерференция в процессе изучения латинского языка имеет специфическую особенность, связанную с параллельным проникновением огромного количества лексических латинизмов в разные современные языки. Студенты, встретив в латинском тексте то или иное слово с «интернациональной» основой, воспринимают его в том значении, которое оно приняло на русской почве, заменяя его в переводе русифицированным эквивалентом. Естественно, что проблема «ложных друзей переводчика» возникает и при работе с текстами на современных западноевропейских языках. Особенно интенсивно проявляется лексико-семантическая интерференция при изучении романских языков, когда учащийся постоянно сталкивается со «знакомыми» латинскими основами, пришедшими в изучаемый язык из народной и книжной латыни. Избежать вышеуказанных лексических ошибок помогают упражнения на этимологический анализ. Причем объектом этимологизации должны быть как собственно латинские слова, так и латинские заимствования-интернационализмы, функционирующие в современных «живых» языках.

Говоря о проблеме взаимодействия языков, следует учитывать тот факт, что стереотипы языкового мышления, исходящие из родного или «первого» иностранного языка, нередко оказывают и **позитивное влияние** на формирующиеся навыки в сфере изучаемого языка. Феномен **трансференции** наблюдается в тех случаях, когда в контактирующих языковых системах обнаруживаются идентичные категории (универсалии), изоморфные или изосемантические единицы. В других случаях опорой для усвоения материала латинского языка служат явления «первого» иностранного (индоевропейского) языка. Естественно ожидать, что роль трансференции особенно сильно должна проявляться в мышлении студентов, владеющих одним из романских языков.

**Экспериментальная диагностика речи детей-билингвов:
психологические и речевые особенности проведения беседы**

(работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 09-06-00001a/F))

При формировании модели развития двуязычия с оценкой и шкалированием коммуникативной компетенции в разных возрастных группах билингвов (от 3-х до 17 лет) в системе дошкольного и школьного образования в России и Финляндии российской рабочей группе приходится проводить много экспериментов (работа проходит в рамках совместного русско-финского проекта – руководитель с российской стороны – Е.Е. Юрков, руководитель с финляндской стороны – Е.Ю. Протасова). Так, для разработки критериев оценки и шкалы оценивания коммуникативной компетенции детей-билингвов в 2009-2010 гг. была проведена серия экспериментов в детских садах и школах России (Санкт-Петербург) и Финляндии (Хельсинки).

Проведение экспериментов выявило проблему правильного проведения *беседы* с детьми – носителями языка и билингвами. *Беседа* является особым методом получения информации на основе вербальной коммуникации с привлечением к анализу невербальных проявлений ребенка, помогающих уточнить сообщаемую им информацию, раскрыть ее истинное содержание.

Психологи выделяют различные типы бесед, из которых нашего внимания заслуживают: **введение в ситуацию эксперимента** (установление контакта с испытуемым, создание мотивации для участия в эксперименте, помогает снять у испытуемого возможную напряженность, связанную с ситуацией исследования и предстоящим выполнением заданий); **экспериментальная беседа (строится на применении прямых и косвенных вопросов)**; **свободная беседа** (исследователь, придерживаясь некоторой общей стратегии, имеет возможность свободно менять тактику по ходу опроса в зависимости от складывающейся ситуации).

Именно использование *свободной беседы* целесообразно при массовых опросах, когда необходимо за короткий срок получить большой объем данных, а также в тех случаях, когда выясняемая проблема носит формальный характер. *Свободная беседа* позволяет проявить большую гибкость в форме и последовательности вопросов, сохраняет естественность ситуации. При правильном проведении беседы возможен достаточный эмоциональный контакт с ребенком, что дает ему большую возможность самовыражения, снижает робость и застенчивость ребенка. Часто это помогает преодолеть его вербальные затруднения, так как экзаменатор имеет возможность в случае необходимости оказать ребенку помощь при ответе, в частности, путем переформулирования вопросов, что важно учитывать в работе с детьми-билингвами, так как здесь могут возникнуть определенные трудности, вызванные неадекватным пониманием содержания отдельных слов.

Речевое поведение экзаменатора должно быть крайне продуманным. Это особенно важно при работе с детьми-билингвами, когда необходимо всегда стараться употреблять простые, общеизвестные, общепринятые, понятные всем носителям языка слова. Это должны быть подходящие по смыслу и выразительные слова, которые при необходимости можно легко и быстро заменить. Предложения должны быть ясными, чтобы ребенок как можно лучше мог понять то, что ему говорят. Фразы не должны быть слишком короткими, но и не должны быть длинными, и вся беседа должна быть одним естественным, логическим целым. Проводящему беседу следует учитывать возрастные особенности, к числу которых психологи относят недостаточно развитую у детей способность к рефлексии, слабость анализа и синтеза информации, недостатки внимания и утомляемость, сложность вербализации своих переживаний, особенности мотивации и многое другое.

Вопрос является основным элементом беседы и главным средством получения необходимой информации от ребенка, поэтому умение экспериментатора задавать вопросы, подбирая соответ-

ствующую формулировку, является важным условием, определяющим результативность беседы. *Открытые вопросы* предоставляют ребенку самостоятельно выстроить свой ответ. *Прямые вопросы* непосредственно направлены на выяснение исследуемого предмета. Эти вопросы используются, как правило, для получения фактической информации и при изучении простых установок и отношений. *Закрытые вопросы* содержат в себе формулировку ответа (или ее варианты). *Косвенные вопросы* используются для изучения эмоциональных реакций и отношений при обсуждении тем, связанных с культурными нормами и табу. *Проективные вопросы* по своей формулировке построены так, чтобы ребенок рассказывал не о своих собственных чувствах (часто он недостаточно осознает свои чувства и переживания или не может выразить их от первого лица, например, когда слишком сильны культурные запреты), а мог бы проинтерпретировать чувства и предсказать действия кого-либо другого, персонажа, героя на картинке. Ребенку дают возможность ответить сначала позитивно и лишь после этого задают вопрос, который потребует от него негативных или критических оценок; вместо вопроса используется комментарий по поводу соответствующего места в рассказе ребенка. Выбор типа вопросов, используемых в беседе, должен показать, каким образом ребенок структурирует свой ответ, отбирает подробности для сообщения, а также структуру, последовательность и содержание его ассоциаций. Для использования в работе с детьми *дошкольного возраста* все вопросы должны быть максимально структурированы, так как психологи подчеркивают, что маленький ребенок, имея ограниченную ассоциативную способность, нуждается в некоторой опорной структуре, внутри которой он может организовать свое мышление и выстроить ответ. В работе с детьми старше 6 лет использование неструктурированных, открытых вопросов становится вполне оправданным. Беседа не должна быть ограничена применением какого-либо одного типа вопросов. Форма вопросов может меняться в разные моменты беседы в зависимости от ее целей, содержания обсуждаемой проблемы и т. д.

Приобретенные навыки проведения экспериментов с детьми-монолингвами и детьми-билингвами помогут в дальнейшем правильно выстраивать стратегию и тактику проведения экспериментов, будут способствовать более тщательной подготовке этих экспериментов, а также будут учтены при подготовке будущего тестирования коммуникативно-речевой компетенции детей-билингвов.

Литература

1. Диагностика речи ребенка. Экспресс-тест // www.logopedplus.ru/parents/articles/test
2. Казаковская В.В. Вопросо-ответные единства в диалоге «взрослый – ребенок / Отв. ред. А.В. Бондарко, М.Д. Воейкова. – СПб.: Наука, 2006.
3. Опалева М.А. Речевые стратегии в диалоге старших дошкольников // Проблемы онтолингвистики – 2008. Материалы международной конференции (19-20 марта 2008 г. – Санкт-Петербург). – СПб.: Златоуст, 2008. – с.121-124
4. Практическая психология образования; Учебное пособие 4-е изд. / Под редакцией И. В. Дубровиной – СПб.: Питер, 2004.

Влияние разных форм двуязычного образования на развитие нарративной функции на родном (русском) и втором (иврит) языке в раннем детстве

Существуют многочисленные практические и теоретические различия между принятыми в разных странах формами и методами образования двуязычных детей. Одна из важных причин таких различий заключается в самих целях обучения: поощрение билингвизма или его отсутствие среди заявленных или предполагаемых целей обучения (Baker, 2001). Baker (2001) различает две главные формы образования детей билингвов: *слабую* и *сильную*. Пример сильной формы – система двуязычного образования ("Two-way or Dual Language Bilingual Education"), целью которого является достижение максимально полного и сбалансированного билингвизма, при котором разговорный язык и навыки грамотности приобретаются на обоих языках одновременно или с начальным упором на родной язык. Примером слабой формы образования двуязычных детей является погружение в доминантный язык ("One-way Submersion"). Цель этой системы – ассимиляция двуязычных детей в социально господствующей языковой среде: дети, относящиеся к языковому меньшинству, учатся на языке большинства вместе с носителями доминантного в данном обществе языка.

Целью данного исследования было сравнить вклад *сильной* и *слабой* форм образования в развитие различных аспектов нарративной функции (способности к рассказу) на родном (русский) и втором (иврит) языках у детей, относящихся ко второму поколению иммигрантов из бывшего СССР.

Дети из русскоязычных семей в Израиле обычно начинают овладевать ивритом в возрасте около трех лет (sequential bilingualism). При этом на выбор семьи предлагаются две опциональные, хотя и неравнозначные образовательные среды: 1. Одноязычные детские сады с обучением на иврите, где развитие русского языка не поддерживается, зато быстро и всесторонне усваивается второй язык (subtractive bilingualism – отнимающий билингвизм, Lambert, 1975); и 2. Двуязычные детские сады, которые способствуют развитию и сохранению родного языка, предоставляя в то же время возможность последовательного и контролируемого овладения ивритом как вторым языком (additive bilingualism).

В нашем исследовании приняли участие три группы детей: 15 билингвов, обучающихся в двуязычном детском саду; 17 билингвов, обучающихся в одноязычном детском саду; и 19 одноязычных детей (иврит как родной язык) в качестве контрольной группы. Исследование проводилось с осени 2008 года (когда детям было около 3 лет) до лета 2009. За этот период трижды (с разницей в 3-4 месяца) проводилось тестирования языкового развития детей. Проверялся их пассивный словарный запас (receptive vocabulary), их способность составить рассказ по картинке и составить сценарий (script) знакомой истории. Для двуязычных детей все тесты проводились на двух языках.

Начиная исследование, мы выдвинули три гипотезы:

Первая гипотеза. Мы предположили, что у детей, обучающихся в двуязычных садах, будет обнаружено преимущество по сравнению с детьми, получающими *слабую* форму двуязычного образования, в развитии словарного запаса и нарративной функции на родном (русском) языке (см., например, Baker, 2001; Oller & Eiler, 2002). Эта гипотеза была подтверждена результатами проведенных исследований: во всех трех временных измерениях (осень, зима, лето) показатели детей из двуязычных садов были статистически лучше показателей билингвов из одноязычных садов в объеме и качестве пассивного словаря и в характеристиках нарративной функции. Так, например, если при первом тестировании обе двуязычные группы демонстрировали одинаковые результаты в русском варианте теста Peabody (пассивный словарь), то при втором и третьем об-

следовании билингвы из двуязычного сада показали стабильно лучшие результаты (значимые различия: $t=3.12^*$ и $t=2.34^*$ соответственно).

Вторая гипотеза. Мы предположили далее, что повествовательная способность на родном языке (русский) будет коррелировать с нарративной компетентностью на втором языке (иврит). Это предположение основано на гипотезе Камминса (Cummins, 1984, 2000) о взаимодействии и взаимозависимости языков (interdependence hypothesis) у билингвов. Данная гипотеза была подтверждена результатами исследования только частично. Мы не обнаружили высоких корреляций между компонентами рассказа (нарратив) на двух языках. Однако определенный (значимый) трансфер компонентов базового сценария был отмечен в группе детей, получавших *сильное* двуязычное образование.

Наша третья гипотеза касалась эффекта времени в овладении вторым языком (иврит). Это предположение было сделано на основе исследований, описывающих развитие нарративной функции у одноязычных детей (например, Segal, 2008), и теории Бейкера (Baker, 2001), который постулирует, что цель *сильной* формы двуязычной образовательной системы состоит в том, чтобы способствовать развитию обоих языков одновременно и взаимному их обогащению. Данная гипотеза была подтверждена результатами нашего исследования. Мы обнаружили, что нарративная способность на языке иврит развивалась у всех трех групп детей. Разумеется, количественно результаты детей, обучающихся в двуязычных садах, были хуже, чем у детей из одноязычных садов и, тем более, у одноязычных детей. Однако общая тенденция к развитию языковой способности на иврите указывает на то, что *сильная* форма двуязычного образования не только способствует развитию родного языка, но и не препятствует, а, напротив, поддерживает развитие второго языка.

С теоретической точки зрения данное исследование способствовало углублению и расширению наших знаний о начальном периоде развития нарративной функции вообще и у двуязычных детей в частности. Кроме того, результаты исследования позволили экспериментально (на достаточном статистическом материале) показать эффективность и желательность осуществления *сильной* формы образования двуязычных детей. Двуязычные детские сады не препятствуют овладению вторым (в большинстве случаев *доминантным*) языком, позволяя в то же время поддерживать развитие родного языка, являющегося в данном случае языком меньшинства.

Устойчивые глагольные сочетания – элемент научного стиля речи.

Проблема РКИ и двуязычия

1. Владение научным стилем речи как залог успешного обучения на первом курсе вуза.

Первое, с чем сталкиваются недавние школьники с первых дней обучения на первом курсе любого вуза, – это лекции по различным специальностям. Отсюда вытекают два момента: первое, форма преподавания, хотя в некоторых школах в старших классах зачастую практикуется чтение лекций, например по истории, обществознанию, литературе; второе, научный стиль речи (далее НСР). Конечно, русскоязычные школьники и имеют представления о самом предмете лекции и не испытывают больших проблем с пониманием информации, опираясь на свой школьный опыт, однако нередко при ее передаче устным или письменным путем испытывают некоторые затруднения. Нам же представляется эта проблема актуальной при рассмотрении ее в свете русского языка как иностранного и в ситуации двуязычия, когда русский является языком личного общения.

С первой группой студентов вопрос в рамках подготовительного факультета МГИМО решается путем обучения НСР на материалах по истории, экономики, основам государства и права в течение второго семестра (2-4 часа в неделю) при годовом обучении языку. Обычно в такие группы попадают иностранцы из дальнего зарубежья (Республики Корея, Германии, Албании, Китая, Вьетнама), изучающие язык с нуля.

Отдельно существует подготовительный факультет для абитуриентов из стран СНГ. Это именно тот случай, когда мы имеем дело с двуязычием. Учащиеся в достаточной степени владеют русским языком, поэтому годовой курс включает орфографию и пунктуацию, общую культурологическую подготовку, обучение реферированию публицистических и небольших научных статей. Таким образом, будущие студенты получают практику по научному стилю речи. Их вступительный экзамен по форме отличается от «дальнего зарубежья», включает элементы НСР, но именно поэтому, даже если абитуриент из СНГ не обучается на подготовительном отделении, он обязан в некоторой степени владеть НСТ для успешной сдачи вступительного экзамена.

Однако существует и другая группа абитуриентов: это формально студенты из дальнего зарубежья, чей русский язык является языком домашнего общения и которого вполне достаточно для сдачи простого для них вступительного экзамена, содержащего в основном грамматические задания. Но именно они испытывают наибольшие трудности при обучении на первом курсе.

2. Основные языковые признаки НСР.

Язык научного общения имеет свои лексико-грамматические особенности, в первую очередь это связано с синтаксическим строем предложения и использованием определенных грамматических единиц. Чаще всего перед нами сложные предложения, как правило, с подчинительной связью, причастные и деепричастные конструкции.

Идея передачи абстрактных понятий лежит в области субстантивации, поэтому преобладают номинативные предложения и частотны в употреблении глаголы-связки; многие действия приобретают форму отглагольных существительных, расширяется круг устойчивых глагольно-именных сочетаний, где сам глагол обычно десемантизирован и выполняет чисто грамматические функции.

3. Устойчивые предикативные сочетания как элемент НСР.

Именно они станут предметом нашего детального рассмотрения. Нередко их относят к категории фразеологических выражений. Условно их можно разделить на 2 группы: конструкции, имеющие глагол-синоним (*давать оценку* = *оценивать*), и конструкции, представляющие собой глагол с зависимым словом и устанавливающие новое значение (*давать обед*), при этом выбор глагольного компонента обусловлен, с одной стороны, сохранением основного значения глагола

(войти в состав – «войти» как движение внутрь, брать интервью – «брать» как добывать), с другой стороны, является исторически сложившейся традицией (оказывать помощь, принимать решение).

4. Классификация ошибок при употреблении устойчивых предикативных сочетаний:

- нарушение лексической сочетаемости глагола;
- неправильное образование отглагольных существительных;
- стилистические и грамматические ошибки при употреблении устойчивых глагольных сочетаний;
- бедность речи – понимание, но неиспользование конструкций в речи.

5. Причины совершения данных ошибок:

- отсутствие устойчивых глагольно-именных конструкций в разговорной «семейной» практике речи;
- отсутствие наглядных примеров в школьных учебниках, если обучение проходит не на русском языке;
- отсутствие возможности познакомиться с данными языковыми единицами через язык прессы (например, в Интернете) или простое нежелание читать, слушать и усваивать подобную информацию на русском (в современном языке прессы активно используются те же языковые средства, что и в научном стиле, это легко выявляется именно на примере устойчивых глагольно-именных конструкций);
- интерференции второго языка.

6. Тестирование.

Предполагается провести небольшой эксперимент в 3-х группах учеников старших классов школы, приблизительно одного возраста (15-17 лет) с целью выявления уровня владения устойчивыми глагольно-именными сочетаниями: а) группа российских школьников, обучающихся в средней общеобразовательной школе; б) группа школьников, обучающихся в эстонской русской школе или гимназии; в) группа русских школьников, обучающихся в эстонских школах на неродном языке. Группы б) и в) призваны выявить степень проблемы при функционировании русского языка в двуязычии и влияние языка обучения на владение элементами НСТ. Группа а) представляет собой «идеальный процентный показатель», то есть тот уровень, который мы можем считать максимальным для русского монолингвизма.

По своей структуре тест призван акцентировать внимание на проблемах, перечисленных в пункте 4, и состоит из 3-х частей. В первой части ученикам необходимо заполнить глаголами пропуски в 15-20 предложениях (где основа – глагольно-именное сочетание) с учетом лексической сочетаемости, при этом половина теста – это глаголы, одинаковые для эстонского и русского языка, а вторая половина предполагает возможное совершение ошибок при наличии интерференции с эстонским языком. Вторая часть прежде всего должна показать уровень владения стилистическими особенностями глагольно-именных сочетаний, а третья часть – умение воспроизводить в письменной речи, это небольшой текст, в котором широко используются исследуемые конструкции, и на основе этого текст школьникам предлагается написать мини-изложение.

7. Анализ результатов эксперимента.

Отдельные штрихи к речевому портрету русскоговорящих иммигрантов в Швеции

Объектом внимания данной статьи, основанной на материале к магистерской работе о двуязычии, являются выходцы из стран бывшего СССР, эмигрировавшие в Швецию взрослыми. Они выросли в окружении русского языка, разговаривали на нем в семье и с друзьями, получили образование на русском языке.

В качестве информантов отобраны лица, приехавшие в Швецию взрослыми людьми, то есть люди, язык которых полностью сформировался до отъезда из России.

Материалы исследования – записи телефонных разговоров с информантами, разговоров в кафе, при случайной встрече, на работе. В комплексе рассматриваются результаты прямых наблюдений и анкета, которую информанты получили возможность заполнить дома. В целях избежания «момента присутствия наблюдателя» и достижения наибольшей независимости полученного материала магнитофонная запись разговоров не применялась. Данные анкеты используются как дополнительный материал.

Нельзя исключить, что мои информанты все же сознавали, что я наблюдаю за их речью, и пытались контролировать ее.

Каковы же особенности русской речи эмигрантов в Швеции?

Сразу хотелось бы отметить, что никто из моих информантов не изучал шведский язык до отъезда.

Грамматическая интерференция.

Использование шведских слов при разговоре на русском языке бесспорно бросается в глаза. Заимствованные слова легко и непринужденно склоняются и спрягаются согласно русской грамматике. Напр. *ставается* (stavas), *стэдовать* (städa), *орковать* (orka), *форшиковать* (forsa), *хандловать* (handla), *анмэльнуться* (anmäla sig), *ундершёковать* (undersöka); *трудно найти работу без эрфаренхета* (erfarenhet); *Не забудь время в прачке букнуть!* (boka en tid; *У меня нет бехёригхета* (behörighet), *к сожалению*; *Даже немножко отель сакноваешь* (saknar), *хотя реса* (resa) *всего три дня была*, и т.д.

Кальки со шведского слышатся очень часто. Наиболее распространенные, пожалуй, *взять автобус*, *делать практику*, *взять курс шведского языка*, *иметь время*, *показать благодарность* и т.п. Вот еще несколько примеров. Разговор о детях: *"Моя дочь хотела итальянский взять, но его не дают"* (ta en kurs). *"Я очень быстро душ возьму и начну делать ужин, хорошо?"* – спрашивает Людмила (ta en dusch ... laga middag). В другой ситуации Вера: *«У нас сейчас нет ванны, а впрочем в старой квартире ее никто и не брал, только душ»* (ta ett bad). *«В инструкции стоит, что* (калька с: *det står i instruktionen att*) *морфинплостэр* (morfinplåster) *меняется вараннан дак* (varannan dag) – из разговора Веры и Владимира. *Ты когда будешь «раст» брать?* (калька с: 'När ska du ta rast?')

При разговоре русскоговорящих на шведском языке бросается в глаза и то, что большинство использует прямой порядок слов в предложениях-вопросах, при этом показывая интонацией, что это вопрос.

Фонетическая интерференция.

Редукция безударных гласных (аканье, иканье) типична для носителей русского языка, говорящих по-шведски. При разговоре с Верой и Владимиром я обратила внимание на то, как они произносят «*medicin*, *kontrollera*» – [мидицин], [кантралера]. Они часто эти слова употребляют, когда говорят о работе. Стала обращать внимание – все мои информанты без исключения говорят [кантралера] (*kontrollera*), [апанера] (*opponera*), [арганизера] (*organisera*), [абсервера] (*observera*).

Произношение «похожих» слов. Слова, очень похожие на слова, которые есть в русском языке, как, например, *alkohol*, *betong*, *cement*, *center*, *laser objekt*, *koks*, *kollega*, *kollektiv*, и т.п. мои информанты произносили согласно русским фонетическим правилам: [алкаголь], [битон], [цимент], [центр], [лазир], [абъект], [какос], [каллега], [калликтиф].

Оглушение согласных на конце слова. Людмила, рассказывая о занятиях дочери на пиано, произносит [актаф] вместо [октав] (*oktav*). "Det är bättre att ta *tåk* (*tåg*) än att åka buss," – советует мне Вера. Ольга: «А я всегда беру ток (*tåg*), когда еду к дочери».

«Вы на какой пляж ездите?» – «На Лагуну» – «А там *сант* (*sand*) или трава?» – разговор между Еленой и Виктором. «*De spelar i första piri*ot (*period*)", – рассказывает Светлана.

Речь русскоговорящих характеризует наличие твердых «Л» и «Р». Произношение слов как например, *välldigt*, *ringa*.

Графическая интерференция.

Все информанты отметили, что до сих пор испытывают затруднения при письме (реже при чтении) с написанием букв **п**, **н**, **б**, **в**, **г**, **д** и **р**. Вместо маленькой **п** пишут **р**, вместо **н** – **п**, вместо **г** – **д**, а **р** вообще не знают, как писать, вынуждены думать, вспоминать.

Вера, Владимир, Людмила, Ольга и Виктор при разговоре по-шведски часто («Особенно вначале!», – отметили оба, после моего замечания), говорят «*vi*», когда имеют в виду «*ni*». Когда я обратила внимание и спросила, почему, оба (в разное время) объяснили, что «*vi*» очень похоже на русское «вы».

Назову еще **некоторые другие интересные особенности** речи русскоговорящих в Швеции. Многие шведские реалии русскоязычные называют по-шведски. Все без исключения информанты отметили, что горят Юль (*Jul*), а не Рождество, и при разговоре на затрагивающие праздник темы всегда употребляют это слово в контексте русского языка, например, *ты где будешь на Юль? купить подарки на Юль; на прошлый Юль; ты отдыхаешь на Юль?* и т.д. А вот Новогодний вечер называют Новый Год, а не *Nyårsavton*. Возможно, потому, что во время их жизни в СССР Рождество не было большим праздником, во всяком случае – официально.

Владимир и Вера рассказали, что на работе говорят между собой по-шведски, т.к. многих терминов не знают по-русски. На перерывах с удовольствием говорят по-русски. Елена получила водительские права в Швеции, когда я ее спросила про машину (я не знала, что она не водила машину до этого), она вдруг перешла на шведский. На мой вопрос, почему это так, она ответила: «Я понятия не имею, как то, что связано с машиной, техосмотром (этого слова она тоже не знала), дорожными знаками называется по-русски. Никогда не знала!». Елена на работе, в школе, разговаривая со мной по-русски, вставляет шведские слова *IUP-samtal*, *mentor*, *mentors timmar*, *rektor*, *omdöme osv.*), правда, тут же оправдывается и говорит: «Я так привыкла, эти вещи говорю только по-шведски».

Людмила и Светлана, несмотря на то, что работали в школе в России, о школьных делах говорят с большой инкрустацией шведских слов в свою речь. Обе объясняют: «Так привыкли!»

Литература

1. Ахунзянов Э. М. (1978): *Двуязычие и лексико-семантическая интерференция*. Издательство Казанского университета.
2. Жлуктенко, Ю. А. (1974): *Лингвистические аспекты двуязычия*. Киев, «Вища школа».
3. Забелина, Н. А. *О билингвизме*. <http://tl-ic.kursksu.ru/pdf/002-04.pdf>, 12.02.2011
4. Кондакова М.Ф. *Языковой контакт в ряду других смежных явлений*. <http://frgf.utmn.ru/last/No15/text01.htm>, 07.02.2011
5. *Русский язык сегодня*. / Отв. Ред. Л. П. Крысин. Москва, «Азбуковник», 2000
6. *Язык русского зарубежья: Общие процессы и речевые портреты: Коллективная монография*. / Отв. Ред. Е. А. Земская. Москва – Вена, Языки славянской культуры: Венский славистический альманах, 2001.

7. Grosjean, F. (1982): *Life with two languages*. Cambridge, Harvard University Press.
8. Knookala, T. (1982): *En beskrivande studie över tvåspråkighet bland finska invandrare. Kodväxling och interferens*. Uppsala universitet.
9. *Kultur, identitet, språk : en studie av det mångkulturella samhället / av Berit Prack*, Högskolan i Halmstad, Wigforssinstitutet, 1995
10. Kvale, S. & Brinkman, S. (2009): *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund, Studentlitteratur.
11. Lüdi, G.; Py, B. *Zweisprachig durch Migration : Einführung in die Erforschung der Mehrsprachigkeit am Beispiel zweier Zuwanderergruppen in Neuenburg (Schweiz)*. Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1984.
12. Merriam, S.B.(1994): *Fallstudien som forskningsmetod./Övers. B. Nilsson*.Lund, Studentlitteratur.
13. Weinreich, U. *Sprachen in Kontakt: Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung/; herausgegeben und mit einem Nachwort zur deutschen Ausgabe versehen von A. de Vincenz ; mit einem Vorwort von André Martinet; [aus dem Englischen von Jörg Kohlhase]*.München, Verlag C.H.Beck, 1977
14. Park, H-S. *Två analysmodeller för kodväxling. En jämförande kritisk diskussion*.SoLiD nr 6. Uppsala. Uppsala universitet, 1996.
15. Trost, J. (2010): *Kvalitativa intervjuer*. Lund, Studentlitteratur.

Двухязычное образование глазами жителей Литвы

Общие сведения

В Литве выделяются три основные этнические группы: литовцы (83,5%), русские (6,3%) и поляки (6,7), из них родным языком считают свой этнический язык 96,7% литовцев, 89,2% русских и 80% поляков¹.

Актуальная ситуация в сфере образования

В настоящее время в общеобразовательных школах Литвы преобладает одноязычная модель образования, при которой любой второй язык является языком изучения, а не обучения (см. Миасова 2002). До последних лет изучение иностранных языков в зависимости от статуса школы (спецшкола) и инициативы родителей начиналось со 2-го класса или позднее. В соответствии с постановлением Министерства просвещения и науки в Литве начиная с 2009 г. во всех общеобразовательных школах иностранные языки должны изучаться со 2-го класса. Соответственно, в школах с государственным, литовским языком обучения в это время вводится специальный предмет «Иностранный язык», а в школах с русским, польским или другим языком обучения одновременно с иностранным языком вводится и изучение государственного языка. Позже школьникам предлагается второй, а иногда и третий иностранный язык.

В двух гимназиях отдельные классы работают по системе международного бакалавриата, и все предметы в них преподаются на английском языке. В Литве также существуют и смешанные школы, территориально совмещающие в одном помещении классы с разными языками обучения, например, классы с русским и польским, русским и литовским, польским и литовским языками обучения.

Перспективы двухязычного образования

Согласно проведенному в 2007-2009 опросу жителей крупнейших городов Литвы² (об этом подробнее: Miestai ir kalbos 2010), 49% взрослого населения желали бы, чтобы их дети учились в школах с двумя языками обучения. При этом двухязычные школы в первую очередь устроили бы смешанные (59% таких семей) и нелитовские семьи (55%). Одноязычные школы предпочло бы более половины несмешанных литовских семей (53 %).

Различия по этническим группам состоят в том, какие именно языки обучения предпочли бы родители-литовцы, русские (или русскоязычные) родители и родители-поляки.

С точки зрения литовцев, оптимальным было бы двухязычное образование, которое строилось бы на сочетании литовского (национального) и английского (международного, мирового) языков. Так считают 87% литовцев, готовых отдать детей в двухязычную школу. 8% литовских семей предпочли бы литовско-русскую двухязычную школу. 59 % русских и русскоязычных родителей выбрали бы для своих детей комбинацию из русского и литовского языков обучения, каждая четвертая русская семья предпочла бы литовско-английскую модель обучения, а для 14% родителей наиболее предпочтительными кажутся русско-английские школы. Таким образом, подавляющее большинство литовских семей ориентировано на сочетание в учебном процессе литовского и английского языков, а некоторые – и на вытеснение «малого» литовского языка глобальным английским. Помимо прочего, английский язык – это язык стран, в которых обосо-

¹ Данные последней переписи населения 2001 г. – http://www.stat.gov.lt/uploads/42_Lietuvos_gyventojai.pdf (см. 21.01.2011).

² Опрос проводился в рамках трехлетнего научного проекта «Использование языков и этническая идентичность в городах Литвы. (Города и языки)» (<http://projektai.vu.lt/miestaiirkalbos/lt/1/testrss2>), осуществленного в 2007-2009 гг. учеными Вильнюсского университета, Каунасского университета Витаутаса Великого и Института литовского языка, при участии специалистов из Института социальных исследований (Вильнюс), ЛСС Международного университета (Клайпеда), а также ученых-консультантов из Голландии, Великобритании, Швейцарии и Италии.

валась большая часть новых литовских эмигрантов. Поэтому многие семьи просто не видят смысла в глубоком изучении этнически ограниченного литовского языка при общей тенденции молодых людей получать высшее образование, искать работу и, по возможности, планировать жизнь в более благополучных странах, чем нынешняя Литва. Таким образом, реализуется прагматическая установка на раннее и, соответственно, максимально органичное и эффективное усвоение языка, необходимость владения которым в современном мире не вызывает сомнения.

С точки зрения русских семей, оптимальной парой языков обучения является русский как родной и/или межнациональный для их поколения и литовский как государственный язык. 25% русских родителей, готовых к двуязычному образованию их детей, считают целесообразным отказ от русского языка в школе. Здесь очевидна установка на интеграцию и в большинстве случаев на ассимиляцию с титульным населением страны.

Большая часть польских семей (37%) выбрала бы двуязычные школы с литовским и польским языками обучения, немало поляков выбрали бы для детей литовско-русскую (28%) или литовско-английскую модель обучения (25%), отказавшись, таким образом, от родного языка в пользу, по мнению родителей, более необходимых для их детей языков.

Преимущества двуязычных школ перед одноязычными респонденты видят в том, именно такие школы могут обеспечить молодому поколению лучшие карьерные перспективы (так думает 70% опрошенных семей, приветствующих двуязычное образование); по мнению 45% семей, двуязычные школы дадут возможность детям продолжить обучение за границей; 12% семей хотели бы, чтобы благодаря подобным школам дети одинаково хорошо овладели обоими родными языками родителей.

Двуязычные школы с литовским и русским языками обучения рассматриваются как наиболее предпочтительные 60 процентами респондентов других национальностей (не литовцев и не русских), проживающих в Литве, а также 35 процентами респондентов, называющие два языка в качестве родных.

Иные крупные европейские языки практически не называются в качестве потенциальных языков обучения в двуязычных школах.

Гипотеза

Можно предположить, что в ближайшем будущем в Литве станут доминировать модели двуязычного школьного образования, включающие в качестве системообразующих не только английский язык, но и русский.

Социально-этническое беспокойство может вызвать не сама реализация идеи двуязычного образования в Литве, а проблема дистрибуции учебных предметов в связи с языками обучения. Особенно болезненным может оказаться решение вопроса о языке преподавания предметов гуманитарного спектра, поскольку, стремясь к лучшим карьерным перспективам для своих детей, старшее поколение все-таки хотело бы по возможности уберечь молодое поколение от невосполнимых культурно-идентификационных потерь.

Литература

Минасова К. Язык мой... , Русский журнал. 2002, http://old.russ.ru/ist_sovr/sumerki/20020405.html (см. 28.01.2011)

Miestai ir kalbos. Kolektyvinė monografija. Vilnius, 2010.

К вопросу о равновесном билингвизме

Кто из родителей не хотел бы, чтобы их ребенок одинаково владел двумя языками, был билингвом? Кто не хотел бы, чтобы эти языки были родными для ребенка, и он с легкостью мог не только говорить, думать, но и заниматься творчеством на любом из этих языков? По-видимому, большинство родителей этого хотели бы.

Путь билингвизма открывает перед ребенком более широкие возможности и перспективы в жизни. В ребенке будут гармонично уживаться не только два языка, окружающий мир, который ребенок познает через язык, предстанет перед ним в двух измерениях, две культуры станут для него родными и близкими, ему откроются богатейшие возможности самовыражения. Ребенок с раннего возраста научится более глубокому пониманию чувств, переживаний и мыслей других людей, станет психологически гибким. У него будет высокий коэффициент эмоционального интеллекта EQ, высокий коэффициент умственного развития IQ.

Известно, что любой маленький ребенок может освоить в совершенстве два и более языка, тогда как среди взрослых на это способны лишь немногие высокоодаренные люди. Двужычие в современном мире не исключение, а норма. Представляется, что оба языка в большинстве случаев не находятся в идеальном равновесии, один из них занимает ведущее положение, другой – подчиненное. Погружение в язык, чтобы он стал объемным и родным для человека необходимо осуществлять в дошкольном возрасте, именно тогда можно достичь идеального партнерства двух языков. Традиционно психологические и педагогические науки рассматривают язык и речь как основу психического развития ребенка: его мышления, памяти, восприятия, внимания, эмоций и воображения. В статье о билингвизме¹ для русских семей за рубежом мы показали, что максимально полезное, что могут сделать для общего развития своих детей родители – это учить своих детей русскому языку, которым они владеют в совершенстве. В дошкольном детстве – это идеальный путь к равновесному билингвизму, учитывая, что русский язык является синтетическим языком. Он, в отличие от аналитических языков (английского, французского, немецкого и др.), развивался в направлении максимальной гибкости, стремлении всячески поощрить эмоциональность. Русский язык имеет полную свободу строя предложения, второй и третий смысл – чуть ли не в каждой фразе, глубина и прозрачность сказанного сосуществуют. Можно, меняя порядок и форму слов, выразить текущий оттенок чувства и мысли. Русский язык – это язык и чувства, и логики, и интуиции. Анализ детской интуиции представлен нами в отдельной статье².

В 2005-2009 г.г. мы провели исследования речевого развития дошкольников по программе «Читайка»³ и связанного с ним психического развития детей. Изучено развитие понятийно-интуитивного, понятийно-логического, понятийно-речевого, понятийно-образного мышления, кратковременной речевой памяти, а также – развитие визуально-линейного, визуально-структурного и абстрактного мышления, речевое развитие. Контрольная группа – 50 детей, занимавшихся по распространенным программам «Детство» и «Радуга». Экспериментальная группа – 50 детей, проходивших обучение и развитие по программе «Читайка» на экспериментальной площадке в Коми республиканском институте развития образования. Речевое развитие и обучение чтению детей в программе «Читайка» проводилось в соответствии с закономерностями формирования когнитивной сферы детей, а именно: согласно принципу дифференциации «от общего к частному» и «от целого к частям», а также в соответствии с возрастными закономерностями

¹ Ломбина Т.Н., Лукша В.Г. Психологические особенности речевого развития дошкольников в ситуации билингвизма // Детский сад от А до Я. 2010. № 5. С. 80-85.

² Ломбина Т.Н., Лукша В.Г. Авторская программа «Читайка», или как «приручить» детскую интуицию // Мир психологии. № 4. 2007. № 5. С. 184-189.

³ www.chitaika.org

психического развития детей. В программе каждое занятие – комплексное, оно представляет собой единый сказочный сюжет с интригой в виде столкновения добра и зла, и включает практически все элементы развития, обучения и воспитания ребенка, является путешествием в сказочную мифологию и предстает перед ребенком калейдоскопом сказочных игр и других видов детской деятельности, которые плавно сменяют друг друга. Установлено¹, что после формирующего эксперимента самые большие различия у детей экспериментальной и контрольной групп наблюдаются в показателях речевого развития ($t=4,21$), понятийно-интуитивного мышления ($t=4,50$), кратковременной речевой памяти ($t=4,86$), на статистически значимом уровне изменились показатели понятийно-логического, понятийно-речевого, понятийно-образного мышления. Наши исследования показывают, что развитие понятийно-интуитивного мышления детей коррелирует с речевым развитием на русском языке, тогда как развитие других типов мышления (логического, образного, речевого, абстрактного) происходит не в такой степени. Поэтому, развивая ребенка с дошкольного возраста на русском языке в соответствии с принципом дифференциации и возрастными закономерностями психического развития по программе «Читайка», мы гарантируем ему высокий уровень развития интуитивной составляющей психики, что, жизненно необходимо для него, как будущего равновесного билингва. В этом, собственно, и заключается новизна и оригинальность нашей работы.

Итак, ребенок с младенческого возраста «впитывает» дома русский язык. Примерно в три-четыре года ребенок идет в детский сад и погружается в новую языковую среду – немецкий, (английский, французский) язык. Не стоит ожидать, что ребенок сразу заговорит на другом языке (пройдут месяцы пока малыш начнет бегло говорить). Для семьи начинается новый этап воспитания билингва. Дело в том, что с момента погружения в новую языковую среду **русский язык становится для ребенка меньшей реальностью, чем язык окружения – язык сверстников**, поэтому пополнение русского словарного запаса, овладение все более сложными грамматическими конструкциями происходит только благодаря усилиям семьи. Если мы действительно хотим воспитать двуязычного (равновесного) ребенка, нужно ежедневно выкраивать время для живого общения, игры и занятий с ребенком на русском языке. Автором в помощь родителям разработаны учебные пособия² для домашних игр-занятий родителей с дошкольниками и младшими школьниками.

Мы полагаем, что разработанная нами программа может быть полезной детским садам и центрам развития дошкольников на русском языке за рубежом, поскольку содержит полные конспекты занятий с детьми 3-6 лет в игре, в сказке, в драматизации со сказочными героями, содержит много невербальных игр и других видов детской деятельности.

¹ Ломбина Т.Н., Ратанова Т.А. Психологические особенности речевого развития дошкольников // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. 2009. № 2 . С. 38–54.

² www.chitaika.org/books

**Формирование коммуникативной компетенции студентов-билингвов:
психолингвистический аспект**

В последнее время в исследовании двуязычия четко прослеживается определенная тенденция углубленного изучения психологических особенностей явления, психолингвистических закономерностей овладения речью. С одной стороны, такая тенденция обусловлена усложнением и углублением изучения самой проблемы, с другой стороны, выяснение психологических механизмов билингвизма в процессе обучения, выявление психолингвистических закономерностей усвоения нового языка должно быть опорой для дидактического подхода к данной проблеме.

В психологии двуязычие/многоязычие понимается как проявление особенностей взаимодействия и функционирования деятельности речевых механизмов и протекания психологических процессов при передаче мыслей с помощью кодов двух языков.

В двуязычном обществе соответствующее речевой ситуации речевое действие может быть оформлено в двух различных языковых кодах. Эффективность и опыт общения определяет выбор языка общения. При повторении подобной ситуации складывается фиксированная установка, которая при дальнейшем повторении этой ситуации определяет включение в поведение индивида конкретных речевых действий.

Большую роль в процессе формирования речевых умений и навыков играет автоматизм. Автоматизированность возникает в результате многократного выполнения одного и того же действия (или операции). Закрепление нервных путей в результате повторения приводит к точной локализации процесса возбуждения в определенных нервных структурах. Дифференцированное торможение до предела концентрирует процесс возбуждения. Образуются системы условно рефлекторных связей с хорошо проторенными переходами от одной системы к другой, что значительно сокращает время реакции. Значение автоматизированных компонентов деятельности очень велико: они освобождают сознание человека от регуляции частных действий для решения творческих задач.

И.А. Зимняя считает, что навыки лексического, грамматического и фонетического оформления мысли могут быть отработаны до уровня автоматизма [Зимняя, 1985]. Значит, автоматизируется не сама мысль, а языковые средства. Поэтому речь идет об аспектных речевых навыках, т.е. автоматизированных речевых операциях – грамматических, лексических, фонетических в разных видах речевой деятельности, как аспектных автоматизированных компонентах коммуникативных умений. Будучи аспектными, речевые навыки всегда функционируют в единстве друг с другом в составе коммуникативных умений говорения, аудирования, чтения и письма.

Важнейшими свойствами всякого, в том числе и речевого, автоматизированного навыка являются устойчивость и стабильность в выполнении операций (речевых), обусловленные прочностью нервных (речевых) связей, что является признаком сформированности речевых стереотипов – грамматических, фонетических и лексических. Лабильность и гибкость, обусловленная динамичностью, подвижностью нервных (речевых) связей, являются также существенными характеристиками навыка. Это позволяет человеку легко переносить способы выполнения операции в осваиваемую деятельность, имеющую черты сходства с ранее выполнявшейся.

Однако следует отметить, что процесс переноса навыков внутри языка, а тем более в условиях межъязыкового трансфера, не всегда носит положительный характер. Так, психологи указывают на интерференцию навыков, при которой интерферирующее влияние одного навыка на другой («отрицательный перенос») выражается в том, что ранее сформированные приемы выполнения операций переносятся на внешне сходные, но внутренне различные операции, что порождает ошибки.

В психолингвистике определен механизм порождения интерферентных ошибок: обучающийся, недостаточно владея неродным языком, отталкивается от программы высказывания на родном языке, которая обычно безошибочна, так как связана с уровнем сознательного контроля, осуществляемого также на родном языке. Переход от субъективного к объективному коду, то есть от кода образов и схем к элементам реального языка, связан с рядом операций, в частности с операцией выбора необходимых средств изучаемого языка для выражения интенции. Именно на данном этапе, вследствие нетождественности систем выражения понятий в родном и неродном языках при осуществлении операций выбора языковых средств последнего, происходит «расхождение шва», именуемого ошибкой [Киржаева, 1995].

Важным средством преодоления отрицательного трансфера является выявление и осознание отличительных признаков путем сопоставления и противопоставления, использование оппозиции (корреляции) по синтагматическим, парадигматическим, семантическим параметрам.

В условиях вузовского обучения русскому языку как неродному, формирование вторичных речевых навыков представляет собой процесс, целью которого является развитие продуктивного билингвизма. При пользовании русским языком как неродным, как и при пользовании родным языком, студент должен сосредотачиваться только на смысловом содержании речи, тогда как лексико-грамматическое оформление мысли должно совершаться интуитивно, без долгих размышлений.

Значит, свободное владение языком характеризуется наличием умений, основанных не на знаниях, а на автоматизированных навыках, для становления и развития которых необходимо использовать тренировку. Тренировка представляет собой выработку только речевых навыков, активизирующихся в процессе речевой деятельности, поэтому для соединения навыков в этой деятельности должны присутствовать умения. Умения обеспечиваются речевой практикой. Учебная речевая практика осуществляется в условиях специально созданной учебной речевой среды, в которой принцип профессиональной направленности обучения должен быть первостепенным.

Таким образом, в контексте формирования профессиональной коммуникативной компетенции студентов-билингвов, заключающейся в широком смысле слова в способности реализовать мотивированное намерение через универсальный предметный код в речевом высказывании, все вышесказанное позволяет сделать вывод о необходимости установления алгоритма дидактических действий, обеспечивающих оптимальный путь успешного формирования речевой профессиональной культуры.

Литература

1. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М, 1985. – 222 с.
2. Киржаева, В.П. Принципы обучения русскому языку в мордовской школе. Учет особенностей родного. – Саранск: МГУ, 1995. – 79 с.
3. Магомедова, Т.И. Русскоязычная профессиональная коммуникативная компетенция студентов юридического профиля: модель и технология формирования в условиях полиязычия. – Махачкала, 2009. – 233 с.

Н. Малкина
Санкт-Петербург, Россия
natama@inbox.ru
Н. Коричева
Санкт-Петербург, Россия
Nkoricheva@gmail.com

Об опыте создания двуязычной среды при обучении дошкольников английскому языку как иностранному

В российской психолингвистике в последние годы активно разрабатывается концепция учебного двуязычия (А.А. Залевская, Е.К. Черничкина, Г.М. Вишневская, Е.И. Исенина и др.). Термин «учебное двуязычие» используется для характеристики самых разнообразных ситуаций обучения иностранному языку: от детского сада до университета.

Важной чертой, отличающей учебное двуязычие от естественного, является характеристика условий освоения языка. В отличие от естественного учебное двуязычие характеризуется отсутствием языковой среды, ограничением использования иностранного языка на занятии, ограниченной речевой практикой в рамках изучаемых тем и на базе узкого репертуара учебных ситуаций. Кроме того, учебное двуязычие формируется в результате целенаправленного обучающего воздействия педагога-специалиста (А.А. Залевская).

В рамках нашего выступления под учебным двуязычием (билингвизмом) понимается складывающаяся в учебных условиях способность ребенка использовать два языка – родной и иностранный для общения. Мы разделяем точку зрения авторов, которые считают, что в отсутствие языковой среды воссоздание определенных условий может приближать наблюдаемую ситуацию к естественному билингвизму (А.А. Залевская, Н.В. Барышников, Г.Н. Чиршева и др.)

В качестве одного из обязательных условий, влияющих на становление учебного детского двуязычия в условиях специального обучения, является двуязычная среда. Таким образом, создание двуязычной среды одна из важных научно-методических и практических задач при обучении иностранному языку.

Создание двуязычной обучающей среды, способной компенсировать естественное языковое окружение, возможно только на основе принципов билингвизма, а также при условии последовательного и систематического применения специальных приемов обучения, разработанных на основе этих принципов.

Эти положения легли в основу опытно-экспериментальной программы по обучению дошкольников английскому языку как иностранному и позволили построить эффективную систему обучения дошкольников английскому языку. Разработанная программа получила название «Ступеньки Плюс» и уже второй год реализуется при обучении дошкольников английскому языку в центре детского развития «Светлана» (г. Санкт-Петербург, Россия).

В рамках проводимой работы была поставлена задача создать обучающую иноязычную среду, способную компенсировать отсутствие естественной языковой среды. В результате были разработаны принципы и приемы обучения, важные для создания двуязычной обучающей среды и стимулирующей развитие учебного двуязычия как способности.

В частности, было разработано положение об языковых зонах и языковом зонировании. Языковое зонирование представляет собой методическую адаптацию локального принципа двуязычия и заключается в организации в помещении, где занимаются дети, языковых зон русского языка (РЯ) и английского языка (АЯ). Зонирование обеспечивает разделение языков общения и способствует осознанному выбору детьми языка общения, а также обеспечивает психологический и эмоциональный комфорт, когда у ребенка возникает потребность высказаться на родном языке. О необходимости зоны родного языка свидетельствуют детские высказывания, напр.: «Я не буду говорить по-английски больше, потому что я слов не знаю»; «Я не буду по-английски говорить, а то я русский совсем забуду». Опыт применения зон показал,

что дети дошкольного возраста с благодарностью относятся к тому, что есть место, в котором использование родного языка разрешается и поощряется; с течением времени дети начинают очень хорошо понимать, где и с кем можно говорить по-английски, а где по-русски.

Функция зоны АЯ заключается также в том, что в ней «живет» англоязычный персонаж, говорящий с детьми только по-английски и выступающий в качестве партнера по общению. Использование куклы – игрового персонажа реализует принцип «одно лицо – один язык». Применение персонажа способствует формированию важных качеств билингва, так как учит дошкольника сознательно выбирать язык общения (изучаемый или родной) в зависимости от языка партнера и переключаться с одного языка на другой.

При общении с персонажем дети осознанно выбирают английский язык. «С Вилли нельзя говорить по-русски, потому что он англичанин, он по-русски не понимает». Коммуникативная активность персонажа напрямую влияет на коммуникативную активность детей: чем активнее он вступает в разговор с детьми (57%), тем чаще они сами становятся инициаторами общения (49%). Общение с персонажем реализуется в форме игрового общения и является научающей коммуникацией (Е.К. Черничкина), в ходе которой происходит передача возможных стратегий иноязычного речевого и неречевого поведения. Особого внимания в условиях учебного двуязычия требуют жесты и интонирование, которые используются с коммуникативными и компенсаторными целями при недостатке речевых средств.

Важный для естественного двуязычия принцип постороннего слушателя реализуется при помощи приема комментирования. По нашим данным, комментирование опосредованно стимулирует коммуникативную активность ребенка, позволяет увеличить количество иноязычного инпута и влияет на обогащение пассивного словарного запаса.

Эффективность «воссозданной» двуязычной среды при обучении дошкольников ИЯ напрямую определяется грамотным применением описанных приемов обучения. По нашим данным их целенаправленное применение наряду с технологией научающего игрового общения стимулирует развитие у детей качеств и свойств билингва даже в отсутствие естественной языковой среды и ситуаций общения.

Литература

Черничкина Е.К. Искусственный билингвизм: лингвистический статус и характеристики. Автореф. дисс....докт.фил.наук. Волгоград, 2007.

Опыт разработки программ двуязычного образования и языковая ситуация в Эвенкийском муниципальном районе Красноярского края

Эвенкийский муниципальный район административно состоит из трех групп поселений: Илим-пийская, Байкитская и Тунгусо-Чунская. Этот район, будучи еще самостоятельным субъектом федерации, отличался отсутствием в нем городского населения. Самым крупным образованием в районе является административный центр – поселок городского типа Тура. Это отличие составляет своеобразие Эвенкии и несет определенные трудности для его жителей, в том числе и в получении образования. Согласно докладу о «Положении детей в Эвенкийском муниципальном районе», на конец 2009 учебного года в Эвенкии работало 45 образовательных учреждений. Численность детей, получавших школьное образование, составляла 2350 школьников, из них 41% – школьники из числа коренных малочисленных народов Севера, преимущественно эвенков. Во многих поселках ЭМР работают только школы начальной ступни образования. Для продолжения обучения детям приходится уезжать в Туру, где для детей КМНС открыта Туринская средняя школа – интернат, или поступать в так называемые “пришкольные интернаты”, действующие в некоторых крупных поселках ЭМР. В поселки, отстоящие от Туры на 300 и более километров, дети возвращаются только во время зимних и летних каникул. Согласно тому же докладу, многие воспитанники интерната – дети из малообеспеченных, многодетных или неполных семей. Среди основных проблем учителя школы-интерната называют отсутствие мотивации учеников к получению образования, низкие результаты итоговых экзаменов по сравнению с выпускниками средних общеобразовательных школ и, как следствие, невозможность продолжать обучение в высших учебных заведениях.

В школах ЭМР по-прежнему большое внимание уделяется передаче этнической культуры: действуют мастерские, кружки, спортивные секции по национальным видам спорта и, конечно, преподается эвенкийский язык. Несмотря на это, языковая ситуация в поселках Эвенкийского муниципального района, как показали социолингвистические исследования последних лет, характеризуется стремительной утратой эвенкийского языка. Эвенкийский язык является языком общения только для людей старшего возраста, в то время как молодежь зачастую не только не говорит на эвенкийском языке, но даже не владеет им пассивно. Исключение составляет лишь небольшой процент детей и подростков, занятых в оленеводстве. В связи с тем, что эвенкийский язык в рассматриваемом регионе фактически перестал быть языком внутрисемейного общения, национальная интеллигенция и работники образования решили разработать новые образовательные программы преподавания эвенкийского языка. Это решение во многом созрело и потому, что школьная система преподавания языка многими деятелями эвенкийской культуры была объявлена неподходящей образу жизни коренного населения.

В своем выступлении я подробно рассмотрю новую, утвержденную в 2010 году, концепцию развития образования в северных территориях Красноярского края. В качестве приоритетных направлений развития образования для детей КМНС концепция предлагает создание таежных полукочевых школ-мини-детсадов в местах компактного проживания народов Севера. Идея создания подобных школ довольно популярна среди коренных народов в России. В ЭМР модели подобных школ уже несколько лет функционируют на базе некоторых крупных поселков. Они проводят свои занятия в летнее время. Курированием таежных школ и разработкой программ занимается Центр развития образования и этнокультуры аборигенных народов Эвенкии «Бододекит». Среди основных направлений работы «Бододекит» можно назвать: проведение занятий в таежной школе, выпуск серии книжек для детей «Никакарду», подготовка учебного пособия по изучению лексики по традиционным отраслям хозяйства, а также привлечение родителей

школьников для работы с детьми, в том числе и для передачи эвенкийского языка. Все эти положения нашли свое отражение в концепции.

Идеология активистов центра «Бододекит» отражает широко распространенные представления некоторых национальных лидеров о том, что без традиционного хозяйства и жизни в условиях, приближенном к традиционным, невозможно овладеть эвенкийским языком. Именно поэтому таежные школы предполагается организовать на базе оленеводческих бригад.

Наряду с этим в Эвенкийском муниципальном районе действует Этнопедагогический центр повышения квалификации учителей, работники которого, в свою очередь, уверены в том, что помочь развитию сбалансированного эвенкийско-русского двуязычия может только создание специальных учебных пособий и работа с родителями по разъяснению важности общения в семье на двух языках. Эти учебные пособия должны быть адаптированы для овладения эвенкийским языком по методикам обучения иностранному языку. Нужно отметить, что в ЭМР в оленеводстве занято меньше половины коренного населения района.

Есть и третье направление – создание специальных учебных заведений на базе родовых общин. Согласно этой идее, предложенной руководителем одной из общин Туры, дети будут проводить все свое время в школе, находящейся на территории общины, то есть в тайге. Туда к ним будут приезжать учителя, чтобы проводить уроки на эвенкийском языке. Предполагается, что, будучи оторванными от окружения поселка, вне контактов с русскоязычными детьми, ученики смогут быстро овладеть эвенкийским языком. Эту идею можно рассматривать как попытку соединить интернат и таежную школу. Однако пока проект подобной школы существует только на бумаге.

По сути в каждом из отмеченных выше случаев речь идет о поиске адекватного метода передачи эвенкийского языка в условиях языкового сдвига. Ведь для развития двуязычного образования необходимо два языка. Если русскому языку ничто не угрожает, то у эвенкийского языка есть все шансы перейти в категорию мертвых языков. Однако задача языкового возрождения осложняется тем, что как для интеллигенции, так и для обычных жителей, существенной остается проблема необходимости изучения литературного эвенкийского языка. Должны ли, например, северные эвенки изучать литературный язык, основанный на южных говорах эвенкийского языка? В дискуссиях о языке северные эвенки пытаются заявить о важности сохранения северного наречия, обращаясь, в том числе, и к своему историческому прошлому. Анализ разных точек зрения и мнений позволит мне показать роль языкового фактора в построении этнической идентичности на современном этапе. Так в ситуации малой численности, высокого уровня межэтнических браков и утраты традиционного образа жизни язык остается важным маркером этнической идентичности.

Наконец, в своем докладе я представлю социолингвистическую информацию, собранную во время нескольких полевых выездов в Эвенкийский муниципальный район, и материалы интервью с жителями поселков о проблемах сохранения и передачи эвенкийского языка.

**Язык, религия и культура сету
(к вопросу о происхождении этнической общности)**

Этническая общность сету (самоназвание – «сету») проживает в Печорском районе Псковской области России и на восточных окраинах соседних уездов Эстонии, до революции 1917 г. административно подчинявшихся Псковской губернии. Постановлением Правительства РФ от 17 июня 2010 г., № 453, сету включены в Единый перечень малочисленных народов страны. Данное решение выглядит явно запоздалым, т.к. за 17 лет, прошедшие после первой заявки на получение сету статуса малого народа России (1993 г.), в российской части Сетумаа произошел массовый исход сету в Эстонию. Эмиграция сету привела к сокращению их численности в Печорском районе в 3-4 раза, и ныне их насчитывается, по разным оценкам, от 200 до 300 чел.

Незадолго до принятия этого решения, в 2009 г. в Тарту вышел в свет второй том коллективной монографии «Setomaa» с подзаголовком «Археология и ранняя история (до 1920 года)». Основной язык монографии – эстонский, но подписи к рисункам и резюме даются также на сетуском, русском и английском языках. В предисловии к книге отмечено: «Сету – это очень тесно связанный с эстонцами малый прибалтийско-финский народ, чья история, по крайней мере, в течение последнего тысячелетия, была совсем иной, чем у эстонцев» (Setomaa, с. 9). Здесь же авторы и редакторы монографии отмечают: «Для Сетумаа (дословно – Сетуская земля) очень важна ее долговременная связь с российской государственностью, а начиная с XIII в., также и отдаленность от западнохристианской Ливонии» (там же). И, наконец, редакторы книги делают справедливый вывод, что современный уровень исследований в Сетумаа скорее позволяет ставить вопросы, чем отвечать на них.

Нерешенных задач остается действительно много, и главной среди них является поиск ответа на вопрос о происхождении сету. Эстонские археологи и этнографы Х.А. Моора, Е.В. Рихтер и П.С. Хагу предложили гипотезу, что сету являются этнической (этнографической) группой эстонского народа, которая сформировалась к середине XIX в. на основе чудского субстрата и более поздних эстонских переселенцев, принявших православную религию. Но существует также точка зрения, что сету – остаток самостоятельного этноса («автохтона») подобно води, ижорцам, вепсам и ливам.

В соответствии с гипотезой автохтонного происхождения сету, в период с X по XIII вв. часть чуди, оказавшаяся на территории древнерусского государства, а затем Новгородской республики, начала воспринимать элементы материальной культуры соседей – псковских кривичей. Но местная чудь оставалась частью чуди-эстов, противопоставление псковской чуди собственно эстам (эстонцам) проявляется позднее. О наличии контактов местной чуди с псковскими кривичами свидетельствуют сохранившиеся отдельные элементы раннерусской культуры в религиозных обрядах сету.

С XIII в. политическая граница между Ливонским орденом и Псковской землей превратилась в конфессиональный барьер. На землях эстов немецкие рыцари ввели католичество, западным форпостом православной веры являлся город-крепость Изборск. Особенностью государственной и одновременно конфессиональной границы являлась ее односторонняя проницаемость. С территории Ливонского ордена на Псковскую землю переселялись эсты, стремящиеся избежать религиозного и политического гнета немецких рыцарей. Поэтому отдельные элементы католической религии, в частности религиозные праздники, проникли на территорию, заселенную псковской чудью. Существовало одновременно три пути такого проникновения: 1) через контакты с родственным эстонским населением; 2) через новопоселенцев с запада; 3) через посредство католических миссионеров, действовавших на этих землях вплоть до конца XVI в.

Большая часть псковской чуди все же сохранила языческую веру. Многие дохристианские элементы культуры сохранились у сету и в наше время. В то же время этноконфессиональная граница между псковской чудью и русскими не была непреодолимым барьером: между ними происходил интенсивный культурный обмен.

Еще в 70-е гг. XV в. вблизи русско-ливонской границы был основан Псково-Печерский (Свято-Успенский) монастырь. В середине XVI в., во время Ливонской войны, монастырь становится крепостью – западным форпостом православия Российского государства. В начале Ливонской войны, удачной для русской армии (до 1577 г.), монастырь распространял православие в занятых русскими войсками областях Ливонии.

Государство придавало большое значение укреплению мощи Псково-Печерского монастыря, предоставив ему «пустопорожние земли», которые, по сообщению летописей, монастырь заселил пришлым людом – «беглыми эстонцами». Но нет сомнения в том, что христианство по греческому обряду приняло и коренное население – псковская чудь. К тому же, беглых было явно недостаточно, чтобы ими можно было заселить все монастырские земли. Таким образом, главным этническим признаком, отделившим сету от эстонцев, стала религия.

Однако псковская чудь, по причине непонимания русского языка, долгое время не знала Библии и за внешним обликом православия фактически скрывала язычество. Поэтому русские сомневались в истинности православной веры у «псковских эстов». Не случайно русские издавна называют сету «полуверцами». Только в XIX в., под нажимом церковных властей, исчезли древние общинные ритуалы. На индивидуальном уровне языческие обряды стали исчезать лишь в начале XX в., с распространением школьного образования.

Тем не менее, история сету вплоть до XVI в. является гипотетичной. Серьезным аргументом в пользу формирования сету до конца XVI в. является наличие в их культуре наиболее древних волжско-финских, чудских и прибалтийско-финских языческих пластов, с одной стороны, православных и частично католических (XIV-XVI вв.), с другой стороны. Зато в культуре сету отсутствуют элементы лютеранства, что свидетельствует о минимальных культурных взаимодействиях, начиная с XVII в., между предками сету и эстами шведской Эстляндии и Лифляндии.

Формированию культурной специфики сету посвящены многочисленные публикации второй половины XX – начала XXI в., в т.ч. и на русском языке. Однако ответа на вопрос о формировании сету нет и поныне. До сих пор существуют различные обозначения для данной этнической общности: особая этническая или же этнографическая группа эстонского народа, этнотерриториальная общность, социально-конфессиональная общность. Также иногда предлагается воздерживаться, применительно к сету, от терминов «этнос» и «этническая группа». Высказывается версия, что сету являются культурным единством, определение которого в современной этнологии еще не сформулировано.

Что касается языка сету, то его принято рассматривать в качестве одного из говоров вырусского диалекта эстонского языка. Однако вследствие вытеснения литературным эстонским языком местных диалектных различий, вырусский диалект в настоящее время распространен только в Сетумаа. Существует даже вырусско-эстонский (по сути сетуско-эстонский) словарь. Сами же сету считают, что их язык является вполне самостоятельным, т.к. он заметно отличается от литературного эстонского языка. Восстановление числа носителей сетуского языка возможно путем создания языковых гнезд, где дети с дошкольного возраста могли бы обучаться на языке своих предков.

Первым было Слово... Будущее за языками...

Ещё более двух тысяч лет назад, согласно библейскому писанию, человечество было лишено возможности говорить на одном языке. Но у человека всегда существовало неудержимое стремление к познаниям. И ни для кого не секрет, что, обладая знанием другого языка, человек становится в разы духовно богаче, потому что помимо другого звучания и обозначения слов он постигает целый пласт культуры, доселе неизвестный ему.

Ещё в недалёком прошлом во всём мире, человек, знающий менее двух языков, считался малообразованным.

Необходимость в изучении языков других стран и народов сегодня более актуальна, чем сто и более лет назад. И люди стремятся к этому. Так давайте дадим им полную возможность реализовать их потребности к знаниям.

Давайте представим двуязычную школу XXI века, актуальную на сегодняшний день. В настоящее время технологии в разных областях науки развиваются в стремительном темпе. И человечеству как воздух необходимы знания иностранных языков, которые возможно получить в школах с двуязычным уклоном. И, как звенья одной цепи, в этих школах должен быть компетентный преподавательский состав, который сможет донести до учеников полное понимание предметов на родном и на изучаемом иностранном языке.

На сегодняшний день в провинции Сан-Луис Республики Аргентины находится Лингвистический Центр иностранных языков при университете «Ла Пунта» (www.ulp.edu.ar), который сотрудничает с языковыми институтами, такими как Dante Alighieri, Alianza Francésa, Fundación Brasília, Instituto Goethe en Argentina, а также Sociedad Siria Libanesa, ORT Argentina и другими.

В Лингвистическом Центре преподаются одиннадцать языков: арабский, еврейский, итальянский, китайский, латынь, немецкий, португальский, русский, французский, хинди, а также испанский язык для иностранцев. Эти языки доступны для всех жителей провинции Сан-Луис без ограничения и являются бесплатными. Кроме этого, обязательным является изучение вышеуказанных языков, включая английский, для Туристической Полиции провинции Сан-Луис.

С этого года вводится программа обучения английскому языку для людей с ограниченным и полным отсутствием зрения.

Очень важно отметить то, что основными преподавателями этого центра являются специалисты с педагогическим образованием, являющиеся коренными носителями преподаваемого языка или проживавшие длительное время в той языковой среде, язык, который они преподают. Опираясь на такой преподавательский состав, можно с уверенностью сказать: Центр даёт фундаментальные знания не только языка, но и культуры, и истории того народа, язык которого в данный момент изучается.

Наш проект перспективен, так как после окончания нашего обучения каждый из студентов способен и может продолжить образование в высших учебных заведениях, и поднять уровень языка до профессионального лингвистического инструментария.

Поэтому мы с уверенностью можем сказать, что только имея высококвалифицированных специалистов, возможно создание двуязычного образования в специализированных школах.

К проблеме ненамеренных аномалий в русской речи инофонов

В русской речи инофонов отмечаются речевые аномалии, вызванные либо сознательным нарушением языковых правил, либо неосознанным. Анализ речевых аномалий позволяет квалифицировать их как фонетические, морфологические, синтаксические аномалии. Кроме того, особо выделяются логические аномалии, обусловленные неправильной аргументацией используемой языковой единицы. Последние можно интерпретировать как логическое противоречие. Именно глубокое различие в типе нарушаемых правил часто позволяет отличить собственно языковую аномалию от логического противоречия.

Ошибки, допускаемые инофонами, могут быть связаны с нарушением правил любого уровня языковой системы. Остановимся на анализе ошибок, допускаемых при конструировании словообразовательных форм по принципам внешней аналогии.

На определённом этапе овладения языком инофон уже имеет возможность осуществлять некие коммуникативные намерения, но в значительной степени испытывают затруднения из-за нехватки лексического запаса. В таких случаях прибегают к словотворчеству по принципу внешней аналогии. В процессе продуцирования речи инофон применяет комплекс всех имеющихся в его распоряжении моделей словообразования, компенсируя таким образом дефицит лексических единиц.

Одним из наиболее часто встречающихся вариантов словообразования в речи инофонов является образование новых слов по принципу внешней аналогии с помощью словообразовательных суффиксов. Рассмотрим несколько примеров: *Он настоящий **фотоаппаратист**; Это самый известный китайский **спортник**; У меня нет **разбудника**.*

В первом из приведённых случаев существительное мотивировано существительным *фотоаппарат* и образовано при помощи продуктивного суффикса *-ист-* по аналогии с такими словами, как *артист*, *таксист*; во втором и третьем варианте словообразование осуществляется при помощи продуктивного суффикса *-ник-* от существительного *спорт* и глагола *разбудить* соответственно; по аналогии со словами *художник* (в первом случае) и *работник* (во втором). Как видно из приведённых высказываний, словообразовательные суффиксы довольно успешно используются при попытке образовать необходимую лексему. При этом в полученных новообразованиях легко просматривается заданная семантика. Так, совершенно понятно, что в первом случае речь идёт о фотографе, далее о спортсмене и о будильнике.

В практике общения с инофонами мы нередко встречаемся также с лексическими новообразованиями имён прилагательных, продуцированными от различных частей речи по принципу внешней аналогии. Проанализируем это на примере следующих высказываний: *На этой улице есть **очковый** магазин; Мы были на **поездническом** вокзале.* В первом случае прилагательное мотивировано знакомой лексемой *очки* и образовано при помощи продуктивного суффикса *-ов-*. В ассоциативно-грамматической сети актуализируется определённая словообразовательная модель по типу *продуктовый магазин*. Нужно заметить, что в этом случае задействован характерный для русского языка принцип экономии языковых средств. Так, вместо того чтобы сказать *оптика – это магазин, в котором продают очки*, субъект говорения предпочитает использовать окказионализм *очковый*. Во втором высказывании прилагательное *поезднический* мотивировано существительным *поезд* и реализовано при помощи сразу нескольких продуктивных суффиксов.

В качестве примера словообразования имён прилагательных путём сложения с подчинительным соотношением основ можно привести следующий иллюстративный материал: *На улице убрали все **плоховидные** киоски; Они очень **дружелюбные**.* В первом случае речь идёт о киосках старых, грязных, т.е. тех, которые плохо выглядели. В качестве предшествующего компонента здесь выступает наречие *плохо*, которое комментирует значение опорного компонента. Во

втором высказывании суффиксально-сложное прилагательное содержит глагольную основу. В структуре слова использован суффикс *-ив-*, который возможен только в сочетании с корнем слова *любить*. В качестве первого компонента выступает основа существительного. В данном случае явно угадывается аналогия со словами *миролюбивый, жизнелюбивый*.

Для анализа глагольных словообразований остановимся на следующих высказываниях: *Студенты весь день туристили по городу; / Я не люблю чаепитничать*. В первом случае глагол мотивирован существительным *турист* и обозначает действие, субъект которого является лицом, названным мотивирующим существительным по типу *работа – работать, друг – дружить*. Во втором высказывании в качестве словообразовательных средств задействован способ сложения основ и суффиксальный способ. При этом нужно отметить, что суффикс *-нича-* в речи носителей используется в глаголах, мотивированных существительными или прилагательными. В нашем же случае второй компонент можно определить как мотивированный глаголом *пить*.

Однако не в каждом случае так легко угадывается смысл сказанного. Например, в высказывании: *Это очень бойкая посуда* грамматические нормы полностью соблюдены, однако невозможно понять, что хотел сказать говорящий, если не знать, что прилагательное образовано от глагола *бить*, а речь идет о легко бьющейся посуде. Можно предположить, что в основе анализируемого окказионализма лежат звуковые ассоциации по типу *стойкая*.

Ещё труднее оказывается определение смысла прилагательного в следующем высказывании: *Это дваковые книги*. Образование нового слова в данном случае обусловлено нелогичностью, на взгляд студента, лексического значения прилагательного *одинаковые*. Познакомившись со словом *одинаковые*, студент, опираясь на имеющиеся знания, выделил известную ему значимую часть *один* и, следуя своей логике, пришёл к выводу, что два одинаковых предмета должны называться *дваковые*. Как нам представляется, в данном случае задействован принцип не только внешней, но также и внутренней аналогии.

Приведённые примеры позволяют сделать вывод о том, что ненамеренные аномалии в речи инофонов в том случае, когда полностью соблюдаются грамматические нормы, объясняются недостаточным усвоением семантики языковых единиц. Таким образом, в речи инофонов ассоциативно-грамматическая сеть актуализируется по чисто внешним, формальным признакам, что позволяет сделать вывод о явном преобладании грамматикализации неродного языка на этапе его усвоения.

Результаты научно-исследовательской работы, проведенной в русско-грузинских семьях

Наша задача – исследование процесса взаимодействия двух языков (русского и грузинского) на уровне речи. Мы хотим выяснить, как сосуществуют языки в процессе порождения и восприятия речи; как строятся глубинные и поверхностные структуры на двух языках и какую роль играют в этом языковые универсалии; как протекают процессы кодирования и декодирования; какое влияние оказывают психологические факторы и окружающая среда на речь билингва и т. д. Цель нашей работы – использование результатов исследований для разработки универсальной методики преподавания иностранных языков и тем самым улучшение процесса обучения. Эта методика предполагает вести процесс обучения на уровне глубинных структур. Для этого нужно найти способы перехода из глубинных структур одного языка на глубинные структуры второго языка при помощи языковых универсалий. В план наших исследований была включена экспериментальная работа с детьми-билингвами. Мы старались выяснить:

1. Участвуют ли в процессе порождения речи генотипические феномены, т.е. можно предположить, что речь является врожденной.
2. Можно считать, что речь зависит только от фенотипического процесса и является лишь социальным явлением.
3. А может быть, возникновение речи происходит как под влиянием генетического предрасположения человека к речи, так и под влиянием окружающей социальной среды.

Мы исследовали разные случаи билингвизма на уровне речи. Объектом исследований являлись русско-грузинские семьи.

Когда второй язык начинает вводиться до 4 лет, т.е. овладение двумя языками происходит одновременно в раннем детстве, то говорят об овладении двумя родными или первыми языками, чтобы подчеркнуть, что второй язык усваивается благодаря тем же механизмам, что и первый. Но наши наблюдения показали, что это не совсем так.

У человека два языка обычно сформируются в разной степени, потому, что не бывает двух совершенно одинаковых социальных сфер действия языков. Тот язык, которым человек владеет лучше, называется доминантным; это не обязательно первый по времени усвоения язык, но чаще всего – первый.

Нужно учесть и то, что дети обладают разными языковыми способностями и не всегда могут овладеть каждым из языков одинаково хорошо.

Чтобы лучше описать природу речевой способности вообще проводится много исследований в области нарушений речи у билингвов, что позволяет понять, как устроен мозг двуязычного индивида. При афазии известны случаи, когда люди вспоминали язык, которым владели в детстве, но которым потом не пользовались. Последние научные исследования, проводившиеся при помощи сканирования поврежденного и неповрежденного головного мозга билингвов, показали, что у людей, ставших двуязычными во взрослом возрасте, два языка скорее локализованы в разных местах головного мозга, а у тех, кто изучал два языка с детства, вероятно, в одном и том же. Полностью процесс овладения вторым языком и функционирования нескольких языков у человека еще не раскрыт.

На основе экспериментальной работы мы сделали классификацию и анализ допущенных в использовании слов и предложений ошибок. Мы составили иерархический корпус ошибок. Оказалось, что во время разговора, ребенок, говорящий на иностранном языке, сохраняет лексико-семантическую, фразеологическую и грамматическую систему родного языка. Только после достаточного овладения иностранным языком человек постепенно привыкает высказать свои мысли на иностранном языке. Чтобы исследовать процессы овладения иностранным языком, мы прово-

дили наблюдения и эксперименты. Опытные специалисты под нашим руководством занимались по специальной программе и методике, разработанной нами (Медея Метревели. Процесс языкового развития детей. Периодический научный журнал «Интеллект» №2 (28) Тбилиси, август, 2007, с. 112). Работая с билингвами, мы пришли к следующим выводам:

1. Чем младше ребенок, тем лучше и успешнее овладевает он вторым языком.
2. Специальное обучение ребенка второму языку возможно после трех лет.
3. Лингвистическими явлениями больше интересуется ребенок-билингв, потому что он более опытный.
4. Чем позднее введен в общение второй язык, тем сильнее первый язык доминирует над вторым.
5. Уровень использования языка зависит от правильности речевых впечатлений. Правильное языковое развитие надо дать ребенку тогда, когда только-только начинается его интеллектуальное развитие.
6. В отличие от взрослого, ребенок не боится совершить ошибку. Дети имеют неоспоримое преимущество в изучении иностранного языка перед взрослыми.
7. У двуязычных детей хорошо развита логика, память, сообразительность, умение понимать, быстрота реакции.
8. В речи ребенка возникает слишком много ошибок в случае стихийного развития билингвизма со стороны родителей.
9. Дети-билингвы интересуются тем, что одно и то же понятие можно выразить и по-грузински, и по-русски. Так развивается интерес к мотивации наименований.
10. Все дети-билингвы проходят три уровня билингвизма: рецептивный – понимание речевых произведений, репродуктивный – умение воспроизводить услышанное, продуктивный – умение не только понимать и воспроизводить, но и строить цельные осмысленные высказывания.
11. Выводя собственную этимологию слов, дети активно пользуются знаниями двух языков.
12. Билингвизм ребенка формируется как естественный, если оба языка усваиваются в ходе коммуникации, как это происходит при их одновременном освоении, а не при специальном обучении.
13. Когда происходит обучение языку по программе, ребенок не относится к новому языку как средству коммуникации. В таком случае надо говорить об искусственном билингвизме.
14. Наблюдая за каждым ребенком, можно обнаружить явление интерференции (отрицательного влияния первого языка на второй) и трансфера (положительного переноса навыков одного языка на другой).
16. Дети гораздо быстрее достигают успеха, когда с ними работают хорошие педагоги. Преподаватель не только в совершенстве должен владеть иностранным языком, но должен быть и хорошим психологом, педагогом с огромной фантазией и артистичностью.
17. Развитие речи происходит как под влиянием генетического предрасположения человека к речи, так и под влиянием окружающей социальной среды.
18. Во время контакта неродственных языков интерференция отличается большей яркостью.
19. Понаблюдав за речью представителей русско-грузинских семей, мы ясно видим, что билингв – носитель неродственных языков и билингв – носитель родственных языков по-разному отклоняются в речи от нормы на начальном этапе обучения иностранному языку (первый больше, второй меньше). В одной из семей русский муж лучше овладел грузинским языком, чем его жена-мегрелка, хотя грузинский и мегрельский языки относятся к одной и той же картвельской группе языков.

Организация двуязычной среды для ребенка-монолингва в специализированном центре

Мы уже давно работаем над проблемами русско-грузинского детского двуязычия. Чтобы лучше наблюдать за детьми и одновременно вести экспериментальную работу, появилась идея создания детского специализированного билингвального центра. В настоящее время в центре занимаются дети от трех до шести лет, которые здесь изучают русский язык по специально разработанной нами методике. Все делается для того, чтобы эти дети в раннем возрасте стали полноценными билингвами.

Наша цель – исследование неизученных сторон детского двуязычия в специализированном центре.

Самая главная задача центра – обучать детей иностранному языку таким образом, чтобы они не потеряли национально-этническую самобытность.

Наш главный принцип заключается в том, что оба языка усваиваются и в ходе коммуникации, и при специальном обучении. В это время билингвизм ребенка формируется как естественный и одновременно правильный и целенаправленный. В результате Ребенок относится к каждому из двух языков как к средству коммуникации.

Во время составления программ и методик обучения мы используем самые современные данные о развитии детей. Например, опыт ученых Хельсинкского университета [3, 5].

Все дети-билингвы проходят уровни развития билингвизма, которые выделяются, например, Е.М. Верещагиным [1].

Язык – многоаспектное явление, нуждающееся в исследовании с разных точек зрения [4, 3-8]. Билингвизм преимущественно объект психолингвистики, потому что он тесно связан с исследованием и изучением процессов кодирования и декодирования сообщений во время коммуникации на первом и на втором языках [5, 139].

В определении билингвизма отсутствует требование абсолютно свободного владения обоими языками. Один из языков все равно имеет доминирующий характер, поскольку не бывает двух одинаковых социальных сфер действия языков. В последнее время научные работы показали, что у тех, кто с детства изучал два языка, эти языки локализованы в одном и том же месте головного мозга, а у людей, ставших двуязычными во взрослом возрасте – в разных местах.

«Уровень использования языка зависит от разнообразия, глубины и правильности речевых впечатлений, которые ребенок получает с раннего детства. Поэтому так важно дать малышу полноценное языковое развитие в том возрасте, когда формируются основы личности, пробуждается интеллект» [2, 5].

Л.В. Щерба писал, что у двуязычных народов, которые используют два языка одинаково, развивается единый язык, в котором каждому значению соответствует два способа выражения, использованные один вместо второго [6, 49].

Организация специальной билингвистической среды для ребенка-монолингва дома – задача, непосильная для родителей. Наш центр – их активный помощник на этом пути. В нашем центре ребенок-монолингв общается с педагогами исключительно на иностранном (русском) языке. Мы уже разработали программы для детей. В программе предусмотрены все нюансы: кто ведет обучение (монолингв-носитель языка или билингв); сколько часов, сколько дней в неделю, какое время на какие языки отводятся; сколько длится собственно обучение языку; какие возможности контактов с носителями языка имеются, а также, какими учебными материалами пользуются учителя; какова наполняемость групп; каково соотношение между родными языками учащихся, какова методика обучения, используется ли способ иммерсии или субмерсии и т. д.

Мы считаем, что успех зависит от организации процесса обучения. Мы будем обучаем не только языку, но и целым речевым поступкам.

В билингвическом центре занимаются дети из одноязычных семей и дети-билингвы, т.е. те, в семьях которых разговаривают на двух языках одновременно. Огромное значение имеет и форма организации занятий. Конечно, мы не будем организовывать занятие с детьми 3-5 лет по образу школьного урока. Мы считаем, что специальное обучение ребенка новому языку в игровой форме, при помощи книг, аудиозаписей и видеофильмов уже возможно после трех лет. Целесообразно в процессе занятий включить подвижные игры, игровые перемены, песни. У нас есть мультимедийные программы. Они построены на использовании современных педагогических принципов. Персонажи этих программ помогут ребёнку войти в красочную игровую среду. Чем разнообразнее деятельность педагога в ходе занятия, тем лучше материал будет усваиваться детьми. Наши педагоги владеют иностранным (русским) языком на уровне носителя языка. Они любят детей, умеют с ними работать и понимают их интересы. С нами работают и мои студенты.

Как было уже отмечено, центр имеет не только обучающую функцию. Здесь началась очень серьезная научно-исследовательская работа по изучению билингвизма с психолингвистической и социолингвистической точек зрения. Я и мои студенты начали проводить наблюдения и эксперименты в разных группах центра. У нас уже имеется план научно-исследовательской работы, главная цель которой изучать до сих пор неизвестные стороны развития билингвизма. А именно:

1. Какое влияние оказывает частичное владение каким-то еще языком на процесс овладения вторым языком;
2. Когда начинается различение языков; вырабатывается ли для обоих языков общая база;
3. Существуют ли они относительно независимо, или наслаиваются друг на друга;
4. Может быть, один является ведущим, а второй усваивается через него и т. д.

Наши исследования, начатые в центре, подтвердили, что вербальное развитие – не изолированный процесс. Ясно, что во время речевого развития действие фенотипических факторов подчиняются генотипическим факторам. В грамматике ребенка можно найти специфические свойства, которые не зависят от данного языка. Видимо, существуют языковые универсалии, которые проявляются только на начальной стадии языкового развития.

Литература:

1. Татьяна Агапова. Справочное пособие Иностранные языки PLUS. Методические разработки. Билингвизм – чудо или реальность. 2004. Стр.3
2. Татьяна Агапова. Справочное пособие Иностранные языки PLUS. Методические разработки. Билингвизм – чудо или реальность. 2004. Стр.5
- 3 Екатерина Протасова, доктор пед. наук, (Хельсинкский университет, Финляндия), Дети и языки. 2007.Стр.5.
4. Е.М. Верещагин. Психологическая и методическая характеристики двуязычия (билингвизм). М., 1969, стр. 3-8.
5. “Psycholinguistics”. Indiana University Press. Bloomington-London, 1965, p. 139.
6. Л.В. Щерба. Избранные работы по языкознанию и фонетике, т.1, Л., 1958, стр. 49.

Научная статья в системе обучения русскому как иностранному

В университетском образовании система обучения русскому как иностранному давно приобрела стабильные черты. Однако каждый вуз, принимающий тех, кто осваивает русский язык как неродной, исходит еще из некоторых своих общедидактических принципов. Для Елецкого государственного университета, который недавно начал подготовку студентов из Китая, приезжающих на один учебный год для стажировки на филологическом факультете, это принцип творчества и со-творчества. Например, в дисциплине «Культура речи» для китайских студентов освоение научного стиля речи предполагает, как правило, конспектирование и реферирование. При реализации принципа творчества и со-творчества вполне уместным будет и иной вид работы, а именно – обучение написанию научной статьи.

В наших посылах данному виду работы в группе выделяем два условия:

- 1) выбор темы исследования должен быть связан с проблемами, которых преподаватель и студенты так или иначе касались в ходе аудиторных занятий;
- 2) предполагаемая тема должна затрагивать вопрос, разрешение которого по силам студентам с различным уровнем владения русским языком.

Подобным требованиям, на наш взгляд, соответствует тема «Невербальные средства общения в системе межкультурной коммуникации». Во-первых, она рассматривается при изучении особенностей устной речи и имеет теоретическое основание (например, какие жесты могут быть отнесены к эмблематическим, иллюстративным, или регулятивным и т.п.). Во-вторых, она доступна каждому студенту, так как рассчитана на визуальное наблюдение за жестовым поведением русскоговорящего. Преимущества такого направления исследования, на наш взгляд, состоят в следующем:

- обыденное общение не может состояться без невербальных средств коммуникации, однако обучение жестам и мимике, как правило, не входит в план работы со студентами-иностранцами; следовательно, работа над статьей будет служить стимулом к самостоятельным наблюдениям, сопоставлениям, выводам;
- жесты, используемые в речевой практике и носящие узуальный характер, находят отражение в богатом фразеологическом фонде русского языка (*склонить голову, сыт по горло* и т.п.), следовательно, более внимательное знакомство с невербальной системой средств общения, существующих у русских людей, облегчает понимание фразеосостава русского языка;
- жесты в коммуникации каждого народа не менее «культуроносны», чем вербальные единицы, следовательно, их изучение ведет к изучению культуры народа, его характера, его духовной силы, в конечном итоге – к постижению самобытности не только языка, но и его носителя – народа;
- существование «универсальных» невербальных средств открывает общность эмоций и нравственных законов, то есть общность всех людей, независимо от того, на каком языке они говорят.

Начальный этап работы заключается в освоении теоретических сведений. Сначала мы предлагаем студентам осознать и запомнить такие понятия, как «невербальные средства общения», «жестовая культура речевого поведения» и некоторые другие. Затем в ходе практического освоения предлагаем составить диалог на основе рисунков, которые запечатлели речевую ситуацию, включающую использование тех или иных жестов. Работая в парах, студенты инсценируют составленный диалог, что вызывает живой интерес, приобщает их к коммуникативной культуре русских. Логическим завершением такого вида учебной деятельности является домашнее сочинение, в котором студентам предлагается ответить на один вопрос (по выбору): 1) Какие жесты используют русскоговорящие в различных речевых ситуациях? 2) Какие жесты в различных ре-

чевых ситуациях приняты у китайцев? 3) Общее и различное в жестовой культуре русских и китайцев.

Хотя именно сочинение станет основой будущей статьи, театрализация диалога как форма подготовки к написанию статьи не менее важна и является тем моментом обучения, в ходе которого студентами как бы исподволь осмысливается проблема будущих научных изысканий. Именно в практике диалога студентами осваивается то, что жестовая культура людей, говорящих на разных языках, имеет свою специфику. Инсценирование диалогов по картинке показывает китайским студентам, что невербальные средства общения у носителей разных языков могут быть общими, могут отличаться, могут быть омонимичными, из чего вытекает необходимость изучения этой стороны речевого общения. Таким образом, разыгрывание диалогов с использованием жестов выполняет мотивирующую функцию, пробуждает у студентов желание наблюдать, изучать, описывать, классифицировать, сопоставлять факты речевого поведения, доступные визуальному наблюдению.

Заметим, что мотивация студентов к написанию творческой работы обязательна, так как только благодаря мотивации преодолевается инертность обучающихся, происходит актуализация внутренних интеллектуальных ресурсов студентов.

Работа над статьей продолжается в ходе редактирования написанного сочинения.

Стимулировать студента к литературной правке и редактированию уже написанного очень трудно. С точки зрения информационного содержания авторами сочинений проделана большая «накопительная» работа, основные мысли уже изложены, «эйфория» творчества прошла. Формирование коммуникативной компетенции в научной сфере общения продолжится, если преподаватель сумеет привлечь внимание к сильным и слабым сторонам творческих работ; дать анализ типичных ошибок, выявленных им в ходе проверки сочинений, наконец, сумеет подсказать пути устранения недостатков.

На этапе редактирования возможно объявление конкурса на лучшую статью. Одним из главных положений объявленного интеллектуального «соревнования» становится условие, обеспечивающее накопление баллов и освобождение студента – победителя конкурса – от какой-то части итогового контроля.

Однако мы старались не останавливаться лишь на прагматической стороне этого. Победителю конкурса было предложено опубликовать статью в научном сборнике. Таким образом, редактирование сочинения и перерождение сочинения в статью становится интересным этапом работы для студента, который видит в этой деятельности условие, обеспечивающее дальнейшее эффективное общение в научной сфере.

На завершающем этапе, когда объявлен победитель конкурса научных статей, работа по совершенствованию навыков подобного общения продолжается. Для этого мы проводим деловую игру, в ходе которой победитель делает выступление на основе разработанной им статьи, а все другие студенты готовят вопросы по его содержанию. Такой научный диспут возможен, так как все его участники имеют знания по данной проблеме. В то же время идет отработка речевых формул научного общения, овладение речевым этикетом в этой сфере коммуникации.

Работа над научной статьей помогает студентам-иностранцам в овладении устной и письменной формами научной речи, формирует лингвистическую компетенцию, позволяющую признать за дисциплиной «Культура речи» ее образовательную и научную ценность.

Е. С. Мищенко
Тамбов, Россия
lenochkami@yandex.ru
И. В. Шеленкова
Тамбов, Россия,
i.vassilyva@mail.ru

Система подготовки международного специалиста в Тамбовском государственном техническом университете

Процессы глобализации и интернационализации коснулись всех видов деятельности, в том числе и образования. Вхождение в европейское образовательное пространство, формирующееся в соответствии с ключевыми положениями Болонского процесса, сделало необходимым повышение качества образования, расширение возможностей обучения в течение всей жизни, развитие академической мобильности.

В связи с этим, Тамбовский государственный технический университет (ТГТУ) видит в качестве своих первоочередных задач подготовку специалистов, способных работать и быть востребованными на международном уровне. Для решения этой задачи в структуре ТГТУ был создан Центр подготовки международных специалистов (ЦПМС) в инженерной сфере и в сфере экономики и управления.

В ЦПМС была разработана стратегия обучения, основной идеей которой является подготовка слушателей на английском языке на двух уровнях, соответствующих различным категориям обучаемых: студенты ТГТУ (первый уровень); аспиранты и молодые преподаватели ТГТУ (второй уровень).

Для реализации стратегии на первом уровне в ЦПМС была сформулирована разработана концепция подготовки международного специалиста, способствующая реализации принципов Болонской декларации. Суть концепции состоит в сочетании трех компонентов: «инженер/экономист со знанием иностранных языков – преподаватель высшей школы – ученый/исследователь».

В ЦПМС иностранный язык (английский) является как предметом изучения, так и средством обучения. Углубленно изучая английский язык, студенты совершенствуют свои коммуникативные умения и навыки. Одновременно, студенты слушают лекции, участвуют в практических занятиях по инженерным, техническим и экономическим дисциплинам, которые проводятся на английском языке. Количество этих предметов постепенно увеличивается к старшим курсам. Изучаемый материал не копируют основную русскоязычную образовательную программу, а дает дополнительные знания по изучаемым дисциплинам. Сложившаяся система способствует не только углубленному изучению профессионального иностранного языка и дисциплин основной специальности, но и готовности выпускника к ведению профессионального общения на международном уровне.

Итогом реализации второго компонента концепции обучения – подготовка преподавателя высшей школы - является получение слушателями по окончании программы обучения диплома о профессиональной переподготовке по направлению «Педагогика высшей школы». К педагогической деятельности на старших курсах студентов готовит изучение на иностранном языке таких дисциплин, как риторика, инженерная педагогика и методика преподавания.

Работу преподавателя высшей школы невозможно представить без научной и исследовательской деятельности. Для реализации третьего компонента – подготовка ученого/исследователя - в учебную программу были введены дисциплины на английском языке, готовящие студентов к международной коммуникации в научной сфере и способствующие академической мобильности: написанию статей и тезисов докладов, организации и участию в международных конференциях, ведению переговоров, презентации проектов и научных разработок.

Студенты имеют возможность применить полученные знания на практике, участвуя в исследовательских проектах научно-образовательных центров ТГТУ, международных студенческих конференциях и программах.

В 2010 году ЦПМС начал реализовывать стратегию подготовки международного специалиста на втором уровне. Для этого была создана группа, состоящая из аспирантов и молодых перспективных преподавателей ТГТУ.

Второй уровень реализации стратегии, также как и первый, основывается на трехкомпонентной концепции подготовки «инженер/экономист со знанием иностранных языков – преподаватель высшей школы – ученый/исследователь». Отличие от первого уровня состоит только в содержательной наполняемости каждого из компонентов этих уровней и сроках обучения (5 лет для первого уровня и 3 года для второго уровня).

На данном уровне ЦПМС ставит перед собой задачи усовершенствовать знания английского языка у обучаемых по нескольким направлениям: язык для повседневного общения, для академической мобильности и для профессионального общения.

На втором уровне обучения важным является не только совершенствование владения иностранным языком, но и формирование международного преподавателя. Как и на первом, на втором уровне большое значение придается дисциплинам цикла «Педагогика высшей школы». По завершению курса, молодые преподаватели должны повысить свою квалификацию в педагогике и методике преподавания инженерных/экономических дисциплин на иностранном языке. Аспиранты, которые не имеют базового педагогического образования, но намерены заниматься преподавательской деятельностью в университете, овладевают достаточным для этого багажом педагогических знаний, умений и навыков.

Обучение завершается составлением слушателями курса, состоящего из лекций и практических/семинарских занятий на английском языке. Разработанные курсы дисциплин должны быть предназначены для студентов старших курсов ТГТУ. В ходе разработки материалов должна проводиться индивидуальная работа с молодыми преподавателями и аспирантами посредством организации консультаций.

В данной стратегии большая ответственность возлагается и на кафедру иностранных языков ТГТУ, которая к старшим курсам должна подготовить студентов к восприятию и усвоению лекционного материала на иностранном языке, умению обсуждать и высказывать свою точку зрения на английском языке во время семинаров.

Важно, что в процессе обучения в ЦПМС у слушателей, независимо от уровня подготовки к которому они относятся, повышается не только их профессиональная квалификация, уровень владения иностранным языком, но и формируется глобальное мышление. У них развивается способность открывать новые возможности для международного сотрудничества с университетами разных стран, обмена опытом и знаниями для более качественного обучения студентов ТГТУ.

Процесс от формулирования стратегии подготовки международного специалиста до получения результатов ее реализации занял несколько лет. Для этого была построена многоуровневая система двуязычной подготовки для охвата большего числа разных категорий слушателей, был создан ЦПМС в структуре ТГТУ с целью реализации этой стратегии, была разработана основная концепция его работы.

Русско-финско-шведский трилингвизм в Финляндии

1. Трилингвизм, представленный русским, финским и шведским языками, – это реальный языковой феномен в Финляндии, опыт которого не уникален и воспроизводим. Основой трилингвизма служит развитый и весьма распространенный в стране шведско-финский билингвизм, который активно и в разных формах поддерживается на государственном уровне (хотя это и не формулируется как одна из образовательных задач). Будучи институционально обеспеченным и высоко котируемым, шведско-финское двуязычие изучается как лингвистический и социальный феномен в ряде исследовательских проектов (университет Вааса). Реальная образовательная и коммуникативная ситуация в Финляндии такова, что шведско-финский билингвизм возможен не только как субординативный (последовательное усвоение языков) и искусственный, но и как естественный и координативный (одновременное усвоение), – даже при тех условиях, когда оба родителя являются носителями только одного языка, например, финского. Стремление русскоязычного населения Финляндии сохранить у детей русский язык, присутствие финского, шведского и русского сегмента в социальной коммуникации и образовательных услугах, а также наличие и относительная доступность обучающих программ и инструментов развития шведско-финского двуязычия делает возможным и трилингвизм.

2. Практически воспитать трилингва вполне реально для семей, где один из родителей или даже оба являются носителями русского языка, а дети двуязычны (имеется в виду русско-финское или русско-шведское двуязычие). Статистики такого рода не ведется в Финляндии, однако по роду своей деятельности (лектор русского языка в шведоязычном университете Финляндии Або Академи, расположенном в финноязычном регионе – городе Турку) я неоднократно встречалась и общалась с такими языковыми личностями. Сбалансированное трехязычие – вполне достижимая цель, хотя ее реализация требует определенных усилий от родителей, и поэтому речь не может идти о массовом тиражировании этого опыта. Однако высокая востребованность в Финляндии трех названных языков, бесспорно, благоприятствует росту интереса к русско-финско-шведскому трилингвизму. Разумеется, трилингвизм означает и для самого индивидуума все те социальные и духовные преимущества, которые обычно упоминаются в контексте билингвизма. Поэтому имеющийся опыт заслуживает описания и исследования не только как объект научного интереса. Он обращает нас и к прикладной стороне существующей практики, позволяя обсуждать критерии, параметры и условия успешности трилингвизма.

3. В докладе представлен очерк 4-х «языковых портретов» полилингвов на основе их языковой биографии и результатов анкетирования, где выявлены некоторые важные моменты языкового самонаблюдения. Это 3 «трилингва» и один русско-шведский билингв, взятый для сравнения. Главным критерием отнесения трех членов этой группы к категории «трилингвы» служат следующие параметры: они свободно (хотя степень этой свободы различна) владеют тремя языками, с раннего возраста активно и регулярно используют их в зависимости от коммуникативной ситуации, ассоциируют себя с этими языками, считая их в той или иной мере «своими» или «родными». Это «молодые взрослые» 17-25 лет, с разными языковыми биографиями: языки вводились по-разному (как естественные и как искусственные, координативно и субординативно), использовались в разных функциональных сферах в период, наиболее важный для языкового становления (как средство домашнего общения, общения за пределами семьи, а также как языки образования и работы). Сделанные наблюдения позволяют сформулировать некоторые предварительные выводы социо- и отчасти психолингвистического характера, которые могут послужить рабочей гипотезой для дальнейшей проверки на более широком статистическом материале. Наиболее сбалансированный трилингвизм достигается, во-первых, при естественно-коммуникационном сценарии введения новых языков. Вероятно, для трилингвизма естествен-

ность служит еще более важным основанием, чем для билингвизма. Во-вторых, успешность развития трилингвизма связана и с тем, что введение нового языка производилось до наступления «критического» возрастного рубежа (условно) в 6-7 лет. Шведо-русскоязычный билингв, который начал изучать финский язык в 7-м классе школы, не получивший финской «коммуникативной поддержки», не смог развить его до уровня свободного владения, несмотря на то, что финский является доминирующим языком окружения. В то же самое время трилингв, начавший искусственно изучать финский в подростковом возрасте, «освоил» этот язык до свободного владения благодаря активной коммуникативной и образовательной поддержке. Координативный или субординативный характер трилингвизма не показал себя в наших наблюдениях как существенный фактор. Респондент, субординативно усвоивший сначала русский, затем финский и в последнюю очередь шведский, владеет языками одинаково хорошо (причем именно шведский считает своим «главным» языком) – наравне с респондентом, синхронно усвоившим русский и шведский как первые языки домашнего общения. В-третьих, огромное значение для трехязычия имеет то обстоятельство, что языки были поддержаны и развивались в нескольких функциональных сферах: как языки бытовой коммуникации в семье или в окружающей среде и как языки образования и работы. Билингв, не имеющий такой коммуникативной поддержки, не смог развить свой финский до уровня трилингва.

4. В мировой практике трилингвизма более стандартны ситуации владения близкородственными «домашним» и национальным государственным языком наряду с еще одним государственным языком. Часто эти языки принадлежат одной языковой группе и одной языковой семье. Например, франко-фламандско-английский трилингвизм (представим в условиях франко-англоязычной семьи во фламандском регионе Бельгии) или уйгуро-казахско-русский трилингвизм (уйгуры в Казахстане по большей части трехязычны, уйгурский и казахский языки относятся к тюркской группе, а русский сегодня является одним из государственных языков в Казахстане). Что касается описанного трилингвизма в Финляндии, то его своеобразие бесспорно: русский, шведский и финский языки соотносятся с очень разными культурами и, что еще более интересно, принадлежат к разным семьям и разным группам внутри одной языковой семьи. В силу этого выявление интерференционных процессов в языках трилингвов было бы особенно демонстративным. Не менее привлекательна задача представить себе языковую реальность трилингва как ассоциативно-вербальный комплекс, то есть попытаться восстановить сложный психолингвистический профиль такой личности. Это, конечно, потребует многих предварительных работ и, прежде всего, создания портфеля русско-финско-шведских лексем-«индикаторов» ассоциативных связей.

К проблеме двуязычия в городских полиэтнических детских садах

В современной образовательной системе центром является человек, воспитывающийся и развивающийся в поликультурном пространстве. Необходимость формирования поликультурного образовательного пространства является оптимальным ответом на текущие вызовы современных глобализационных процессов. В условиях нынешней глобальной цивилизации народы уже не могут жить изолированно каждый в своем собственном культурном мире.

Одно из следствий полиэтничности – множественность национальных ценностных систем, как правило, не сводимых в должной мере к «общему знаменателю» общечеловеческих ценностей. Различие целостных систем представляет собой источник внутренней неустойчивости всякого полиэтнического сообщества. Отсюда вытекает необходимость организации сопряжения, взаимодействия, диалога культур в содержании образования, выработка рецептуры использования традиционных этнических культур в образовании и воспитании толерантного человека, гражданина России.

Процесс образования ребенка дошкольного возраста также разворачивается в поликультурной образовательной среде дошкольного образовательного учреждения, которая представляет собой социокультурное пространство, в рамках которого стихийно или с различной степенью организованности осуществляется процесс развития личности, понимаемый как социализация. Приобщение дошкольников к социальной действительности, воспитание маленького гражданина, готового и способного жить в поликультурной среде, – актуальная проблема современного дошкольного образования.

Поликультурное воспитание – явление относительно новое для России. В настоящее время активно разрабатываются научно-теоретические основы поликультурного воспитания в России (Г.Д. Дмитриев, А.Н. Джуринский, В.В. Макаев, З.А. Малькова, Д.Б. Сажин, Л.Л. Супрунова и др.). Значительная часть исследований посвящена проблеме ознакомления детей дошкольного возраста с национальными культурами (Е.С. Бабунова., М.И. Богомолова, Э.Ф.Вертякова, О.Л. Князева, М.Д. Маханева, Э.К. Суслова, А.И. Улзытуева, Т.В. Черник, Т.И. Чиркова, Л.С. Ядрихинская и др.).

Сложившиеся условия многоязычия и поликультурной среды в национальных системах образования, современные концепции развития личности ребенка, учет национально-региональных особенностей в образовательном процессе в дошкольном учреждении предполагают полноценное функциональное двуязычие.

Двуязычие (билингвизм) – употребление одним человеком двух языков. Сложность и многоаспектность самого явления двуязычия обуславливает разные критерии его определения. Проблема двуязычия всегда представляла интерес для философов, лингвистов, психологов, социологов, культурологов, психолингвистов, социолингвистов, педагогов.

В настоящее время существуют исследования, посвященные проблемам полиэтнической школы. По нашему мнению, полиэтническим детским садом можно считать государственное образовательное учреждение с русским языком обучения, в котором воспитываются дети не только русской, но и других национальностей, населяющих Россию. Причем представителей таких национальностей в конкретной группе детского сада должно быть не менее трех.

Существуют характеристики деятельности педагога полиэтнического детского сада:

- 1) высокий удельный вес методической работы, что влечет за собой необходимость изменения и форм при совершенствовании методической компетенции педагога;
- 2) культурологическая направленность всей педагогической деятельности, в том числе – отбора дидактического материала, требующая учета не только национальностей детей, но их

половозрастных характеристик, а также других социокультурных региональных факторов функционирования детского сада;

3) значительные затраты труда и времени при подготовке к занятию, организации деятельности детей вне занятий.

На констатирующем этапе нами было проведено анкетирование педагогов ДОО с целью исследования проблемы двуязычия в городских полиэтнических детских садах. Анкетирование проводилось в отдельных дошкольных учреждениях г. Читы Забайкальского края, в нем приняло участие 56 респондентов. Следует отметить, что в Забайкальском крае традиционно проживают представители русского и бурятского этносов. В анкете содержалось 8 вопросов.

В результате сбора информации выяснилось, что национальный состав воспитанников г. Читы отличается гетерогенностью. Анализ национального состава воспитанников детских садов г. Читы показал доминирование следующих групп этносов. Это русские, буряты, татары, армяне. В некоторых дошкольных учреждениях встречаются представители народов Узбекистана, Азербайджана, Казахстана, Китая, Украины, Кореи, Киргизии, Таджикистана, а также представители смешанных браков.

Интересно сопоставление ответов на вопросы: «Посещают ли Вашу группу дети, которым трудно общаться на русском языке?» и «Замечали ли Вы, что ребенок-билингв испытывает затруднения при общении с другими детьми?». Предположительно, воспитатели не в полной мере осознают проблемы воспитания и развития ребенка в двуязычных условиях.

Практика показывает, что педагоги-дошкольники имеют весьма отдаленное от действительности представление об особенностях работы с нерусскими детьми. Специфика заключается также в том, что в первую очередь воспитателю нужно знать механизмы усвоения родной и чужой речи и культуры. Во-вторых, у разных народов разное речевое поведение – особенности той или иной культуры (русской и нерусской) в ее языковом проявлении.

Отличительными чертами полиэтнических детских садов г. Читы, на наш взгляд, является также разный уровень владения детьми русским языком, а также разный уровень общей культуры, который различает не только воспитанников, но и их родителей. В этих дошкольных учреждениях вместе с русскими детьми воспитываются дети, для которых русский язык является неродным. Известно, что представитель иной языковой общности, хотя и говорит по-русски (и ребенок, и взрослый), видит мир несколько иначе, чем русский человек. Следовательно, в полиэтнических детских садах необходимо учитывать данное положение.

OPEDUCA расширяет образовательные возможности для детей, учителей и родителей

2005-2014 годы объявлены ООН Декадой Образования для Устойчивого Развития. *Региональный Экспертный Центр (РЭЦ)* Университета ООН ставит перед собой задачу: достижение целей программы Устойчивого Развития путем их адаптации в соответствии с ситуацией в каждом конкретном регионе, на территории которого действует данный центр.

Принцип работы: мысли глобально, действуй – локально!

РЭЦ представляет собой организацию, объединяющую уже существующие государственные и негосударственные структуры, призванную обеспечивать процесс реализации программы Устойчивого Развития на местном и региональном уровне. Сеть Центров по всему миру в перспективе должна стать основой для единого образовательного пространства в рамках данной программы.

Цель Центра – поиск и систематизация знаний по вопросам Устойчивого Развития на региональном уровне. Понятие Устойчивого Развития необходимо рассматривать в широком аспекте, не ассоциируя исключительно с охраной окружающей среды. Устойчивое Развитие представляет собой платформу для будущих поколений; процесс развития, который происходит в настоящее время без ущерба нашему общему будущему. Деятельность РЭЦ определяется в каждом регионе индивидуально и затрагивает не только сферу образования, но и экономику, социальную сферу, сферу взаимодействия государственных и частных организаций.

Дети – наше будущее. Если мы хотим сделать наше будущее более устойчивым, важно, чтобы дети и молодые люди были хорошо образованы. Именно поэтому РЭЦ *Rhine-Meuse (Нидерланды)* разработал программу *OPEDUCA (Open Educational Area)*, целью которой является максимально расширить образовательные возможности детей и молодежи. Поставленная цель может быть достигнута только путем сотрудничества школ, родителей, коммерческих предприятий, общественных институтов и других организаций (музеи, библиотеки и т.д.).

OPEDUCA работает по 4 направлениям:

1. *Образование об окружающем мире и обществе*, ключевыми темами которого являются вода, еда, энергия, природа, жизнь в обществе, изучение языков и международное общение, др.
2. *Бизнес-класс* – это занятия, дающие теоретические и практические знания о предпринимателе, т.е. какими качествами должна обладать личность, чтобы достичь желаемого, и, непосредственно, предпринимательской деятельности, т.е. какие трудности и риски несет предприниматель в процессе работы.
3. *«Сила учителя»* подразумевает специальные занятия для учителей школ и преподавателей, чтобы «вдохновить» и мотивировать их на дальнейшую активную и эффективную работу, обучить инновационным методикам работы с детьми и преподавания.
4. *Совместная с родителями деятельность* включает в себя организацию детских образовательных мероприятий, вовлечение родителей в образование детей и пр.

Изучение иностранных языков и международное общение является одними из ключевых образовательных моментов OPEDUCA, поскольку учит и воспитывает думать «по-другому». Язык – это отражение жизни и деятельности народа, вместе с изучением иностранного языка и опытом интернационального общения приходит понимание другой культуры и образа жизни в другой стране, что чрезвычайно важно для современного молодого человека в эпоху глобализации. Отсутствие границ и увеличение миграционных процессов позволяет современной молодежи чувствовать себя гражданами мира, а не отдельной страны, а для успешной интеграции в международное пространство знание хотя бы одного иностранного языка является просто необходимым.

Устойчивое будущее зависит от способности людей к обучению, поэтому особенно важно, чтобы молодые люди могли бы получать необходимые знания в любое время и в любом месте.

Программы международного школьного и студенческого обмена, в этой связи, играют особую роль, т.к. дают возможность самому увидеть и почувствовать жизнь другого народа и целого государства, как говорится, лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать. А еще все познается в сравнении, и знания, полученные практическим способом, дают неограниченные возможности для сравнения.

Жизнь в другой стране, таким образом, можно рассматривать как непрекращающийся процесс образования. Человек, являющийся по происхождению представителем культуры и носителем языка, отличных от культуры и языка страны проживания, учится постоянно общаться как минимум на 2-х языках, знать праздники и прочие культурно-массовые мероприятия другой страны, знать организацию государства, экономической и политической систем, системы образования и пр.

Количество РЭЦ насчитывает около 80 в мире, в будущем это число планируется увеличить до 120. Центр Rhine-Meuse в Нидерландах ведет активную международную деятельность и стремится к тому, чтобы OPEDUCA стала доступна не только на территории Нидерландов, но и стран-участниц Европейского Союза, а дети, их учителя и родители имели все возможности для участия в международных образовательных проектах.

Проблемы таджикско-русского двуязычия в Таджикистане

В республике Таджикистан проживает несколько крупных этносов, играющих главную роль в современных динамических процессах в социально-политической и языковой сферах. Однако этнический состав населения приобрел однородный характер. Таджики, согласно переписи 2000, составляют 80,0%, узбеки – 15,3, русские – 1,1, киргизы – 1,0, туркмены – 0,3, татары – 0,3, на остальные этнические группы приходится 2%, причем это главным образом коренное население – арабы, лакайцы, кунграты. Остальное население (3,9%) состояло (в убывающем порядке) из украинцев, немцев, туркмен, корейцев, евреев (европейских по происхождению и т.н. бухарских, чьи предки проживали в Средней Азии в течение столетий), белорусов, крымских татар, армян, цыган и др.

Всё нетаджикское сельское население республики владеет двумя и более языками – своим родным, таджикским и русским. Таджикские дети в однонациональных населенных пунктах до поступления в школу общаются с родителями и сверстниками на родном языке. В период обучения в средней школе дети начинают изучать русский язык как один из предметов, входящих в школьную программу. И только за пределами мононационального населенного пункта люди вступают в непосредственный контакт с представителями других национальностей, и наступает реальная необходимость контактирования через русский язык (во многом этот процесс сегодня связан с трудовой миграцией). Большая часть населения Таджикистана сегодня приобщается к двуязычию со вторым русским языком в результате специального изучения в школе, прослушивания радио и особенно просмотра программ российского телевидения, а затем непосредственного контакта с носителями языка. Подобный способ овладения вторым языком относится к комбинированному типу билингвизма. Этот тип становится основным при овладении русским языком в Республике Таджикистан. Процесс становления комбинированного вида двуязычия состоит из двух этапов. Первый этап – жители однонациональных регионов овладевают русским языком в школе путем специального изучения под руководством учителя-русиста, прослушивания радио, просмотра телевизионных передач и кинофильмов. Второй этап наступает во время непосредственного контакта с представителями других наций, когда реальное использование русского языка работает на совершенствование языка и его устойчивое использование в различных ситуациях.

Овладение таджикско-русским билингвизмом может идти параллельно: изучение русского языка в школе одновременно сочетается с непосредственным общением на русском языке с представителями других наций и народностей, не владеющих таджикским языком. Таджикский язык является родным языком преобладающего большинства населения страны. Русский язык продолжает оставаться языком межнационального общения и сотрудничества, что вызвано геополитической обстановкой в современном мире, необходимостью всестороннего сотрудничества представителей всех национальностей в демократическом государстве, основанного на принципах их равноправия и свободы в выборе языка общения, а также функциональной значимостью самого русского языка, аккумулировавшего в себе огромный опыт и знания человечества в культуре, образовании, науке и технике.

Изменение реальной среды распространения русского языка создает новые социолингвистические ситуации. Корректируется мотивация использования русского языка и вслед за этим формируются новые стимулы и ресурсы его изучения: В общественном мнении доминирует понятие целесообразности выбора языка в перспективе экономического успеха. Для определенной части молодежи в Таджикистане таким языком становится английский язык как посредник в бизнесе. Но русский язык в этой сфере прочно удерживает свои позиции в объеме присутствия России в таджикской экономике и бизнесе. Владение русским языком дает определенные пре-

имущества таджикам в повышении специального и образовательного уровня. Мощный поток научной информации, обусловленный научно-техническим и общественным прогрессом человечества, настоятельно требует знания языков, на которых можно найти максимальный доступ к нужной информации.

Заметную роль в поддержании русской речевой среды в Таджикистане играет трудовая миграция таджикского населения в Россию. Владение русским языком на бытовом уровне становится для трудовых мигрантов жизненной необходимостью. В 2010 году, по достоверным источникам информации, в России временно находилось до 800 тыс. таджиков, занятых на разных производственных работах и в сфере торговли и услуг. Их надо рассматривать как потенциальных субъектов русскоязычной среды в Таджикистане по мере возвращения на родину. Ресурс трудовой миграции в распространении русского языка складывается стихийно, но уже обращает на себя внимание.

Новым и в ближайшей перспективе эффективным стимулом и ресурсом распространения русского языка в Таджикистане станет электронная сеть по мере компьютеризации образования, производственной деятельности, быта. Многие избирают русский язык в качестве языка общения с системой Runet, так как малый объем программного обеспечения на таджикском языке не удовлетворяет их потребности, а английский язык в силу ряда причин обслуживает узкий круг специально подготовленных лиц. Ресурс Интернета оказывает заметное влияние на молодежь, в общении с компьютером ситуативно приобщающуюся к русскому языку.

Новые стимулы распространения и ресурсы освоения русского языка в Таджикистане можно рассматривать как компенсацию утраченным позициям. Но в этих новых условиях чрезвычайно важно адаптировать к ним систему обучения русскому языку, создать инновационные методики, электронные версии учебных курсов на основе мультимедийных технологий, учебники ситуативной направленности, различные словари в виде программного продукта для потребителей компьютерной сети.

Если стремиться к идеальной двуязычной (таджикско-русской) модели личности, которая будет владеть двумя языками свободно, в зависимости от обстоятельств переключаться с таджикского языка на русский язык, то следовало бы ввести новшества в систему школьного образования, включив в нее двуязычное обучение. Всеобщая система образования должна быть в наши дни переориентирована на большее разнообразие, выбор и постоянное повышение стандартов. Это дело нелегкое, включающее большой круг научных, методических, организационных, социально-экономических, психологических вопросов, но мы получим высокообразованные двуязычные личности, в одинаковой степени владеющие двумя литературными языками. Целесообразность двуязычного образования видится в том, что к окончанию средней школы молодой человек в совершенстве владеет литературными нормами двух языков, родного и второго, может говорить, читать, писать и понимать на обоих языках в равной степени. Еще одним преимуществом такого образования является то, что учащиеся, получая общее образование на двух языках, глубоко «погружаются» в родной язык и культуру, одновременно в такой же степени овладевают русским языком, соответственно познают культуру этого народа, осознанно воспринимают фундаментальные ценности двух народов. Сформировавшись как двуязычная личность, этот человек имеет возможность продолжать высшее образование на любом языке. Такая двуязычная личность сможет эффективно трудиться, свободно используя, по крайней мере, два языка. Для этой модели языковой личности не будет никаких проблем при чтении художественной литературы на таджикском и русском языках. Национально-этническая атмосфера в сообществе с большим числом именно такого типа билингвов будет гармоничной, сбалансированной.

**Курс «Русские частицы: семантика и функционирование»
в свете интеграционных подходов к преподаванию русского языка как иностранного**

Вузовская уровневая система образования европейского типа дает возможность уделить достаточное внимание новейшим тенденциям в развитии современной лингвистической науки в области двуязычного преподавания и позволяет выработать единые кредитные основания взаимозачетов спецдисциплин по языковому направлению подготовки иностранного студента, при интеграции конкретных магистерских программ университетов в общеевропейское образовательное пространство.

Функционально-системный подход к рассмотрению явлений языкового и речевого уровня является устоявшимся, имеет глубокие корни в лингвистической науке. Традиционный функционализм предполагает среди прочих ориентацию студента на роль исследуемой единицы в составе единицы более высокого ранга. Функции элементов языка составляют один из предметов рассмотрения курса «Русские частицы: семантика и функционирование» в рамках уровневой системы образования европейского типа. Данный курс основывается на детальном анализе семантических, прагматических, коммуникативных, логических и семиотических функций русских частиц как служебных единиц языка в семантической структуре единиц более высокого уровня – предложений-высказываний.

Параметр субъективной квалификации события является одним из наиболее динамических параметров концептосферы индивида. Операции ментального уровня – предположение, сомнение, вероятность – характерны для субъекта мыслящего, говорящего, оценивающего. Данные операции помогают субъекту личностно квалифицировать событие. Они универсальны по сути, поскольку возможно их применение относительно любых явлений, процессов, временных и пространственных координат. Мотивация, положенная в основу некатегоричной квалификации события, может быть различной, объекты же ее ограничены объемом индивидуальных картин мира социумов. Русские частицы *как бы, чай, авось, небось, никак, поди, что ли, едва ли, вряд ли, будто, точно, словно, вроде, ровно, едва ли не, вряд ли не, чуть ли не, разве, неужели, неужто, мол, дескать, якобы, де* – востребованный в коммуникационном процессе класс слов. По частотности употребления они уверенно держат одно из первых мест в обыденном языке общения. Велика прагматическая составляющая в значении частиц, позволяющая грамматически служебному элементу выполнять в речи доминирующую смысловую функцию донесения до адресата центральных модусных смыслов.

Предлагаемый курс разработан на основе функционального подхода и предполагает углубленное осмысление ряда проблем, разрабатываемых функциональной семантикой и прагматикой: антропоцентризма, авторства, речевого воздействия на адресата, семантической организации предложения, обусловленности модуса и диктума, категориальной сущности предположения. При изучении русского языка иностранным студентом это закономерно ведет к необходимости усвоения механизмов образования в предложении комплекса динамически развивающихся смыслов, среди которых смыслы, вводимые предположительными частицами, занимают важное место.

Для иностранного студента курс «Русские частицы: семантика и функционирование» видится полезным, поскольку: во-первых, объясняет суть прагматически важных функциональных аспектов изучения русских служебных слов как на языковом, так и на речевом уровнях; во-вторых, соотносит взятые для анализа вопросы с проблематикой человеческого фактора в языке и функциональной прагматикой; в-третьих, помогает студенту взглянуть на ряд привычных русскоговорящему носителю языковых явлений с новой, порой весьма полезной стороны. Кроме того, преподавание курса представляется целесообразным, так как объясняет суть важных се-

миотических, логических и семантико-прагматических аспектов изучения русских частиц как на языковом, так и на речевом уровнях. Заявленный курс дает возможность уделить необходимое внимание новейшим тенденциям в развитии современной русистики, позволяет выработать единые кредитные основания взаимозачетов спецдисциплин по филологическому направлению подготовки специалиста при интеграции учебных программ университетов в общеевропейское образовательное пространство.

Фонетические особенности финско-русского двуязычия у дошкольников

Финско-русский билингвизм детей дошкольного возраста до сих пор не был подробно описан с точки зрения фонетического аспекта. Наше исследование является частью европейского проекта COST (European Cooperation in Science and Technology) Action IS0804, Language Impairment in a Multilingual Society: Linguistic Patterns and the Road to Assessment («Специфическое расстройство речи в многоязычном обществе: лингвистические образцы и возможности оценки»).

В ходе исследования нормальное речевое развитие билингвов сравнивается, с одной стороны, с речью монолингвов, с другой стороны – с речью билингвов, у которых констатирован синдром специфического расстройства речи (СРР). Такой подход связан с актуальностью вопроса об определении языковой нормы при двуязычном развитии. Существуют определенные трудности в разграничении особенностей нормального речевого развития билингвов и отклонений от него, т.к. и у билингвов, и у детей с СРР встречаются одинаковые ошибки. Задача исследования состоит, прежде всего, в том, чтобы описать лингвистические характеристики нормального речевого развития детей-билингвов дошкольного возраста в сравнении со сверстниками-монолингвами и показать, похожи или не похожи на них по фонетической стороне речи дети с речевым расстройством.

Сопоставление фонетических систем русского и финского языков позволяет предположить, какие именно звуки будут вызывать трудности у испытуемых; мы также проанализировали особенности произношения детей разного возраста по данным русских и финских логопедов. Экспериментальный материал был собран в результате тестирования артикуляции 40 детей-монолингвов из московского детского сада, 40 детей-билингвов из хельсинкских детских садов «Калинка» и «Мишка» и 20 детей-билингвов с проблемами речевого развития, пациентов логопеда А.В. Овчинникова из Ингерманландского центра в г. Хельсинки. Тесты проводились на финском и русском языках. Фонемный состав 126 слов на двух языках включал все гласные и согласные финского и русского языков в разных позициях и комбинациях. В ходе тестирования был использован метод видео- и аудиозаписи, записи расшифровывались, многократно прослушивались и анализировались. В результате составлены таблицы и схемы, иллюстрирующие овладение детьми звуковой стороной русского и финского языков. Эксперимент сопровождался опросами родителей и воспитателей с целью получения фоновой информации.

Мы отметили, что овладение звуковой стороной языка детьми-билингвами происходит по-разному. Восприятие звуков и становление произносительных навыков являются результатом сложного психофизиологического процесса, на который оказывают влияние языковая среда, инпут, характер двуязычия (симультанное / субординативное), возраст, индивидуальные особенности ребёнка и, наконец, психологические факторы. С учётом перечисленных обстоятельств на базе собранных данных нами предпринята попытка проследить основные тенденции в развитии фонетического аспекта финско-русского детского двуязычия.

Результаты сравнения ошибок артикуляции (пропуски, замены, искажения звуков) билингвов по сравнению с монолингвами позволяют объединить их в три группы:

- 1) ошибки универсальные, проявляющиеся в одинаковой степени у билингвов и монолингвов,
- 2) ошибки лингвоспецифические, свойственные обеим группам, но допускаемые билингвами значительно чаще и в более старшем возрасте,
- 3) ошибки, не свойственные монолингвам, но свойственные билингвам ввиду влияния языковой системы одного языка на другой.

Первая группа ошибок связана с усвоением всего одной фонемы, вызывающей наибольшие трудности в обеих группах. Из протестированных детей от 3 до 6 лет дрожащий передненёбный

/p/ не умели правильно произносить 75% билингвов и 75% монолингвов. В обеих группах дети пропускали или заменяли звук другими: /л/, /д/, /j/, а также использовали искажённый вариант – одноударный /p/. Кроме того, группа билингвов продемонстрировала и другие замены: /г/, /хг/, /в/, а также звук, близкий к английскому заальвеолярному срединному сонанту /r/.

Вторая группа ошибок – это ошибки артикуляции, наблюдаемые и у билингвов, и у монолингвов с той разницей, что у билингвов они имеют значительно более высокую частотность и представляют большее количество искажений и замен. Особое место в данной группе ошибок занимает недодифференциация билингвами аффрикат и щелевых /с/, /с'/, /ш/, /з/, /ж/, /щ/, /ч/, /ц/, отсутствующих в финском. В некоторых случаях (чаще при субординативном, но иногда и при симультанном билингвизме) наблюдается фонетическая интерференция, когда все указанные русские фонемы заменяются финским альвеолярным /s/. Фонемы /л/, /л'/, /р/, /х/, /ф/, /ы/ усваиваются билингвами намного позже, чем монолингвами. Билингвы также чаще ставят в слове не-правильное ударение.

Третья группа ошибок – это нарушения, свойственные речи финско-русских билингвов и не встречающиеся в речи русских монолингвов. Самыми распространёнными ошибками является недодифференциация звонких и глухих и недодифференциация твёрдых и мягких. Например, 33% билингвов заменяют звонкий /б/ на глухой /п/, а 30% заменяют звонкий /г/ на глухой /к/. Твёрдые /б/, /т/, /н/, /в/, /м/ заменяются мягкими парными и наоборот. Эти явления также легко предсказуемы ввиду отсутствия категории твёрдости / мягкости и особенностей различения звонкости / глухости в финском. Кроме того, билингвы иногда с трудом усваивают и такие «лёгкие» для монолингвов фонемы, как /т/, /д/ (замена на финский альвеолярный /d/ 12,5%), /j/ (пропуск 5%, замена на /i/ 5%), /и/ (замена на /ы/, замена на финский /i/ 8%).

Результаты эксперимента показывают, что в целом усвоение большинства фонем русского языка проходит у билингвов значительно медленнее, чем у монолингвов. Типичной чертой билингвизма является фонетическая интерференция, заключающаяся в переносе фонем одного языка в другой, что создаёт впечатление так называемого финского акцента.

Фонетический анализ позволяет увидеть различия в артикуляции детей-билингвов с нормальным развитием речи и с проблемами речевого развития. В обеих группах встречаются и одинаковые ошибки, тем не менее, количество ошибок у детей с СРР многократно превышает количество ошибок в другой группе. Замены и искажения фонем у детей с СРР часто носят специфический характер. Фонетическая интерференция, характерная для произношения детей-билингвов с нормальным речевым развитием, не может отчётливо проследиваться у детей с СРР в связи со сложной картиной фонетических нарушений. Некоторые фонетические явления (слоговая элизия, дистантная ассимиляция, метатезис, наращивание, другие множественные трансформации), иногда встречающиеся в речи монолингвов, чаще у билингвов с нормальным речевым развитием, проявляются в речи детей с аномалиями речевого развития с крайне высокой частотностью. В целом фонетические нарушения у детей с проблемами речевого развития носят множественный характер и трудно поддаются классификации, в результате их нельзя отнести к описанным ранее универсальным или лингвоспецифическим.

Из опыта подготовки магистров лингвистики, владеющих двумя иностранными языками, в Московском педагогическом государственном университете

В 2003 году на факультете иностранных языков МПГУ, как результат введения многоступенчатости в университетское образование, был осуществлен первый выпуск магистров лингвистики по профилю «Теория и практика межкультурной коммуникации». Таким образом, уже до перехода большинства вузов нашей страны на подготовку бакалавров и магистров на факультете накопился некоторый опыт работы в этом направлении.

Обучение на романо-германском отделении факультета состоит из двух самостоятельных программ: четырехлетней подготовки бакалавра, владеющего двумя иностранными языками: немецким и английским, и двухлетней подготовки магистра.

В бакалавриате студенты овладевают практическими знаниями двух иностранных языков: с первого курса – немецким как первым иностранным языком и со второго – английским как вторым иностранным языком. В рамках курсов «Практика устной и письменной речи» и «Практикум по культуре речевого общения» студенты приобретают навыки владения иностранными языками: чтения, говорения, письма, необходимыми для осуществления профессиональной деятельности, работы прежде всего в качестве учителя иностранных языков в школе.

Обучаясь в бакалавриате, студенты не только овладевают на высоком профессиональном уровне двумя иностранными языками (немецким и английским), но и приобретают фундаментальные знания в сфере межкультурной коммуникации, методики преподавания, педагогики, психологии, изучают культуру стран изучаемого языка. Данные дисциплины преподаются на русском языке.

Помимо общих теоретических дисциплин студенты изучают основы теории немецкого и английского языков: теоретическую фонетику, лексикологию, теоретическую грамматику, стилистику, теорию перевода, типологию. Преподавание теории немецкого и английского языков в бакалавриате ведется на этих языках.

Программа обучения в магистратуре имеет две составляющие – образовательную и научно-исследовательскую. В рамках первой студенты изучают дополнительные разделы дисциплин, ориентированные на углубление профессионального образования.

Курсы, читаемые в рамках магистерской программы, являются логическим продолжением и углублением знаний в области лингвистической теории, полученных студентами в бакалавриате, и представляют собой второй уровень двухуровневой программы преподавания лингвистической теории. Это курсы фоностилистики, функциональной грамматики, стилистики текста, которые в отличие от бакалавриата преподаются на русском языке.

В рамках второй составляющей выполняется научно-исследовательская работа под руководством научного руководителя: студенты работают над магистерской диссертацией, которая готовится на материале немецкого языка, но пишется на русском языке. Большая роль отводится самостоятельной работе и консультациям с научным руководителем. Самостоятельная работа заключается в освоении теоретического материала на основе самостоятельного изучения обязательной и дополнительной научно-исследовательской литературы, подготовке к семинарским занятиям, самостоятельном решении теоретических и прикладных задач, работе над исследовательским проектом. Презентация результатов собственных исследований проводится не только на текущих семинарских занятиях, но и на научных конференциях. Завершением обучения в магистратуре служит защита диссертации, которая проходит на русском языке. Магистерская диссертация, которая представляет собой самостоятельное исследование определенной проблемы лингвистики, должна продемонстрировать умение студента применять теоретические знания к анализу конкретной научной проблемы.

Таким образом, если специалистов готовят для профессиональной деятельности в школе, колледже, институте, то магистров, прежде всего, – для научной работы. Магистр – академическая степень; присуждение выпускнику квалификации «магистр» означает, что выпускник подготовлен к выполнению как профессиональной, так и научно-исследовательской деятельности по данному направлению, к продолжению обучения в аспирантуре. На факультете иностранных языков выпускники получают степень магистра лингвистики.

Вступительный экзамен в аспирантуру по специальности «германские языки» (на немецком отделении это немецкий язык) предполагает отличное практическое владение немецким языком, а также высокий уровень знаний у поступающих в аспирантуру общего языкознания и теоретических основ немецкого языка, главным образом теорфонетики, лексикологии, теорграмматики и стилистики. Так как кандидатскую диссертацию защищают на русском языке, на вступительном экзамене в аспирантуру студенты готовят ответ на один вопрос билета на немецком, на другой – на русском языке.

Так, на факультете иностранных языков наблюдается смешанное многоязычие. Проблемы, с которыми приходится сталкиваться при обучении – деформирующее влияние родного русского языка на первый иностранный язык и первого иностранного языка – на второй иностранный язык.

Стремление к созданию на факультете чистого двуязычия (использование родного и первого иностранного языка) требует организации иноязычного окружения, что частично достигается посредством включения в штат преподавателей лекторов из Германии, приглашения для чтения лекций профессоров из Германии и Австрии, организации циклов семинаров с лекторами, работающими в других московских вузах, использования образовательных ресурсов Интернета: аутентичных аудио- и видеоматериалов различных сайтов, в первую очередь «Немецкой волны» и deutschlern.net, предлагающих учебные фильмы и разнообразные интерактивные упражнения к ним.

Обучение на факультете иностранных языков МПГУ способствует реализации идей Болонской декларации, поддерживая развитие в России системы билингвального и мультилингвального образования, при котором наравне с русским используются немецкий и английский языки.

Двуязычное образование как путь к диаспоризации и центры двуязычного образования как средство. Шотландский опыт

На рабочем совещании в ноябре 2010 года в Шотландском парламенте директор программы Bilingualism Matters (в рамках проекта Европейской комиссии Piccolingo по пропаганде знаний о преимуществах двуязычного образования с раннего возраста), профессор Antonella Sorace объявила, что в Британии ситуация с двуязычным образованием хуже, чем в любой из ведущих стран Евросоюза, а в Шотландии, где, согласно последним данным, проживают носители, по крайней мере, 106 разных языков, ситуация самая критическая в Британии, так как преподавание языков, родных и вторых, является одной из постоянных статей экономии бюджета. Так, с 2010 русский язык выведен из списка языков, которые признаны привлекательными и целесообразными для изучения шотландскими школьниками.

Среди преимуществ билингов были названы следующие: способность к быстрому анализу многих единиц информации и работе над одновременно несколькими заданиями, быстрота реакции, умение быстро выбрать нужную информацию, готовность принять чужую точку зрения, терпимость, глубокое погружение в разные культуры, космополитическое сознание, и, как результат, прагматические преимущества в виде более широких перспектив трудоустройства. Ещё одним несомненным, как представляется, преимуществом двуязычного образования является способность консолидировать миноритарные коммьюнити. Этой способности и роли центров двуязычного образования как средства диаспоризации посвящён данный доклад. Доклад построен на полевых исследованиях в Russian Edinburgh Educational and Support Centre. В докладе будут объяснены цели, структура, организационные принципы двуязычного образования в Центре. Попутно будет дана характеристика русскоязычной коммьюнити, проживающей в Британии, и проведены параллели между двумя коммьюнити в Токио и в Эдинбурге, а также между возможностями двуязычного образования. В заключении будет показана роль Центра в диаспоризации русскоязычных, проживающих в Шотландии, и сделан вывод о роли структур двуязычного образования в диаспоризации.

Russian Edinburgh Educational and Support Center – благотворительная общественная организация, созданная в Эдинбурге в 2004 году, которая объединяет более 120 детей и их родителей. Учебная часть центра действует по принципу светской школы выходного дня, в финансовом отношении функционирует на принципах самоокупаемости на базе платы за обучение. Специфика центра в широком вовлечении в работу родителей: родители занимаются на волонтерских началах учебным планированием и администрированием, преподают в центре на платной и волонтерской основе, ведут логопедические занятия, психологические консультации, кружки математики, творчества, а также учатся – для родителей открыты классы РКИ и английского языка. Центр – автор разнообразных методик преподавания на основе электронных учебных материалов и при помощи большого спектра аудиовизуальных средств, а также трёх авторских учебных пособия. Главным способом общения между учителем и учеником после уроков является компьютер, мониторинг учебного процесса ведётся в интерактивной форме. Интерактивные уроки и электронные учебные материалы позволяют, наряду с очным, осуществлять также дистанционное обучение учеников, проживающих по всей Шотландии, создавать привлекательную и удобную обучающую среду для детей и родителей. Центр видит свою главную задачу в обучении русскому языку детей и взрослых, в сохранении родного языка и культуры для двуязычных детей, в пропаганде русского языка как одного из иностранных среди местного населения, в психологической и информационной поддержке взрослой части русскоязычной коммьюнити, а также в консолидации русскоязычной коммьюнити.

Любые попытки описать в цифрах русское присутствие в Британии не очень точны и существенно разнятся в результате от 250 тысяч до более миллиона (“Русское присутствие в Британии”: 18, 27, 63). Русскоязычная коммьюнити делится на три большие группы: 1. высококвалифицированных мигрантов, 2. супружескую миграцию, 3. миграцию из постсоветских государств – новых членов Европейского содружества. Первая группа – феномен последних двадцати лет. Высокопрофессиональные мигранты въезжают, живут, работают и получают гражданство Великобритании по правилам и набранным баллам государственной программы для Highly skilled professionals (впрочем, закрытой в декабре 2010 года) или по разрешениям на работу. 2. Группу супружеской миграции составляют супруги британцев, а также высококвалифицированных специалистов. 3. Третью группу составляют граждане Литвы, Латвии, Эстонии, а также переселившиеся недавно в Польшу казахские поляки или их потомки, из Польши далее переехавшие в Великобританию.

Однородность социального, образовательного, профессионального бэкграунда отличает только первую группу, для второй и третьей характерна более сложная палитра. Исходя из этого, внутри русскоязычной коммьюнити довольно быстро складываются микро-коммьюнити, между которыми обнаруживаются довольно слабые связи и малое количество мест пересечения. Однако все микрокоммьюнити объединяются посредством нескольких сетей, и одна из них – школы и центры двуязычного образования. В таких центрах осуществляется отбор, реконструкция и консервация фрагментов коллективной памяти, общих культурных ценностей, перформанс диаспоральности в виде постоянной совместной культурной и языковой деятельности, ставящей целью межпоколенческий обмен фактами и артефактами общей истории и формирование национальной идентичности.

С. А. Никитина

Алматы, Республика Казахстан
nikitina.svetlana@gmail.com

А. К. Казкенова

Алматы, Республика Казахстан
akaz76@mail.ru

Своеобразие культурологического компонента в содержании обучения русскому языку в казахстанской начальной школе

Культурологический компонент во многом определяет специфику преподавания русского языка в Республике Казахстан, отличая его от преподавания в России (в качестве родного языка) и в других странах (в качестве иностранного языка). Характер отбора и введения культурологической информации обуславливается не только методическими соображениями, но и той языковой ситуацией, которая сложилась в современном Казахстане.

Государственным языком Республики Казахстан является казахский язык. Статус русского языка также достаточно высок и законодательно закреплён. Так, в статье 7 Конституции Республики Казахстан, а также в статье 5 Закона «О языках в Республике Казахстан» отмечается следующее: «В государственных организациях и органах местного самоуправления наравне с казахским официально употребляется русский язык» (1, 2).

В казахстанском информационно-культурном пространстве русский язык обладает высокой степенью престижности, обеспечивая всестороннюю коммуникацию во всех важных сферах жизни общества, успешно выполняя «неофициальную» консолидирующую функцию – функцию языка межнационального общения. Высокая социальная значимость владения русским языком и достаточно гибкая языковая политика определяют интерес и в целом позитивное отношение к его изучению.

Как нам представляется, культурологический компонент в содержании обучения русскому языку в Казахстане, в соответствии со сложившимися условиями функционирования языков, с необходимостью включает в свой состав две составляющие: русскую (российскую) и казахскую (казахстанскую). Наличие обеих составляющих – это не только реализация межпредметных связей (начиная с 1-ого класса как в казахской, так и в русской общеобразовательной школе изучаются параллельно два языка – русский и казахский), но и важнейшее условие успешной социализации обучающегося, его включение в современное полиязычное общество, а также способ формирования толерантности у подрастающего поколения.

Указанные составляющие, на наш взгляд, функционально не равнозначны. Русская (российская) составляющая культурологического компонента позволяет изучать русский язык в широком и многомерном историко-культурном контексте. Казахская (казахстанская) же составляющая позволяет реализовать принцип актуальности получаемых знаний на всех этапах обучения, в частности в начальной школе, способствует воспитанию у учащихся чувства патриотизма и гордости за свое Отечество. Иначе говоря, будучи одинаково связанными с познавательной функцией языка, первый компонент отражает также кумулятивную функцию языка, а второй – его коммуникативную функцию. Сохранение равновесия между двумя составляющими позволяет, с одной стороны, избежать «плоскостного» изучения языка в отрыве от достижений русской культуры, с другой стороны, стимулировать дальнейшее полноценное функционирование русского языка на казахстанском информационном пространстве.

Учет своеобразия культурологического компонента в содержании обучения русскому языку в Казахстане последовательно осуществлялся в ходе работы над учебниками и учебно-методическими комплексами по русскому языку для 1-4 классов как 11-летней школы (так называемыми «учебниками нового поколения»), так и вводимой системы 12-летней школы. Над составлением учебников и УМК по русскому языку для 11-летней школы (с 1995 г.) и 12-летней школы (с 2003 г.) работает коллектив авторов, в который в разные годы входили С.А. Никитина,

Л.П. Якунина, Т.А. Кульгильдинова, А.С. Посохова, Л.Т. Килевая, А.К. Казкенова, В.А. Матвиенко.

Так, на начальном этапе обучения русскому языку русская (российская) составляющая реализуется в следующих формах:

1. учете национальной специфики тех или иных элементов русского языка (например, семантики и стилистической окраски слов, фразеологизмов);
2. использовании в качестве учебного материала русских пословиц, поговорок, загадок и других фольклорных форм, отражающих сокровища русской народной речи и народной мудрости;
3. использовании художественных текстов или их фрагментов в качестве основы для тех или иных заданий и упражнений, что, помимо культурологической ценности, способствует развитию эстетического отношения к слову;
4. подборе и построении текстов познавательной направленности о современных российских реалиях или об историческом прошлом России;
5. введении в учебник и УМК системы заданий, направленных на развитие речевого этикета, культуры общения на русском языке.

Казахская (казахстанская) часть культурологического компонента требует тщательной разработки учебного материала, соответствующего местным условиям, отражающего актуальные реалии казахстанской действительности. В частности, она находит свое выражение в виде:

1. использования художественных текстов казахстанских русскоязычных авторов, а также в некоторых случаях текстов, переведенных с казахского языка на русский;
2. использования текстов о современном Казахстане и его истории, его растительном и животном мире, реалиях действительности.

Авторы учебников по русскому языку нередко используют принцип параллельного введения текстов о российской и казахстанской действительности (ср. использование текстов о столице России Москве и столице Казахстана Астане при изучении темы «Имена собственные» в учебнике для 3 класса, 2010 г.).

Отбор учебного материала в целом и культурологического в частности осуществляется в соответствии с принципами познавательной ценности и доступности, соответствия возрастным возможностям восприятия информации.

Таким образом, уникальность языковой ситуации, сложившейся в Казахстане, требует нетривиального подхода к решению методических задач обучения языкам. В частности, следует учитывать особую структуру культурологического компонента в программе обучения русскому языку, что в свою очередь определяет необходимость выработки новых принципов и методов отбора и организации учебного материала уже на начальном этапе обучения.

1. Конституция Республики Казахстан. Алматы, 1998.
2. Закон «О языках в Республике Казахстан». Закон Республики Казахстан от 11 июля 1997 г. № 151 – 1.

Двуязычное воспитание: какие рекомендации получают русскоговорящие родители в Германии?

На сегодняшний день граждане Европейского Союза имеют право свободного выбора места жительства в пределах Европы и зачастую эмигрируют в другие страны. Таким образом, большинство европейских государств можно назвать многоязычными и объединяющими в себе различные культуры. Развитие и поддержание многоязычия является одной из важнейших целей Европейского Союза, а также частью образовательной политики отдельных земель Федеративной Республики Германии. Многоязычие общества складывается из двуязычия (иногда многоязычия) его отдельных индивидов. Поэтому чрезвычайно важно, наряду с усилиями по улучшению и расширению знаний иностранных языков у школьников в общеобразовательных школах, также исследовать двуязычие детей и подростков-мигрантов как естественное общественное явление. Дети мигрантов с потенциальными знаниями русского языка представляют вторую по численности группу в Германии после представителей мигрантов из Турции.

Повседневный контакт с другими языками и культурами в школе и обществе должен стать само собой разумеющимся явлением и отправной точкой в межкультурном обучении. Для того чтобы способствовать развитию многоязычия мигрантов на этом уровне, необходима такая государственная политика в области образования, в которой языки мигрантов и их детей понимаются как личностная и общественная ценность.

В Германии пока не существует такого понимания. Причины обусловлены исторически: двуязычие и бикультурность были несопоставимы с целями однонационального государства в 19-м и начале 20-го века и были сопряжены с определёнными предрассудками, которые сохранились и по сей день. Так, например, мнение о том, что двуязычие является для детей чрезмерной нагрузкой, несмотря на научные опровержения, до сих пор существует среди педагогов в детских садах и школах. По этой причине двуязычие детей и подростков очень часто игнорируется и лишь в редких случаях рассматривается как что-то особенное, требующее развития.

Вот лишь некоторые факторы, тормозящие развитие двуязычия и многоязычия детей:

- не уделяется достаточно времени и сил на изучение родного языка, знания родного языка не поощряются в целом, не считаются чем-то особенным, желательным
- знания немецкого языка приобретаются несоразмерно со знаниями родного языка
- кто-то / что-то мешает или препятствует развитию двуязычия у детей
- родной язык и влияние миграционного фона на повседневную жизнь не учитываются в школе.

Все эти факторы негативно влияют не только на личностное развитие двуязычных и многоязычных детей, но также зря растрачивается имеющийся в обществе языковой потенциал.

Научная группа университета Дуйсбург-Эссен уже давно занимается исследованием двуязычия и призывает к тому, чтобы знания о двуязычии/многоязычии, а также сведения о причинах и следствиях миграции вошли в обязательный перечень дисциплин, преподаваемых в школах и высших учебных заведениях, и таким образом способствовали развитию многоязычного общества.

Для этой цели необходимо сделать знания о двуязычии и двуязычном воспитании доступными каждому члену общества. Это помогло бы избавиться от множества предрассудков, связанных с двуязычием. В особенности за распространение знаний о двуязычии несут ответственность:

- лица, имеющие право принятия решений в области политики образования;
- преподаватели школ и университетов, а также воспитатели дошкольных и внешкольных учреждений;

- сами родители-мигранты, которые хотят воспитать двуязычных детей и которые зачастую неверно информированы в этом вопросе.

Во всех школах Германии учатся дети, у которых немецкий язык является неродным. Будущим учителям необходимо давать соответствующее образование в сфере двуязычия, чтобы избежать неверного обращения с детьми мигрантов.

В рамках данного доклада будут представлены пособия по двуязычному воспитанию, которые появились за последние годы. Также будут освещены следующие вопросы:

- для кого предназначены пособия;
- какие существуют рекомендации по эффективному билингвальному воспитанию;
- являются ли эти рекомендации научно обоснованными;
- чем отличаются пособия в своих рекомендациях;
- подходят ли данные рекомендации русскоязычным мигрантам.

Освоение студентами корпусных методов на основе самостоятельной работы с Национальным корпусом

С точки зрения современной русистики самым большим событием последних лет является, несомненно, открытие в 2004 году Национального корпуса русского языка. Корпус, содержащий около 150 миллионов слов, и созданный для его использования интерфейс позволяют любому пользователю Интернета делать самые различные поиски, в результате которых получаются десятки, сотни, а нередко и тысячи примеров исследуемого морфологического, синтаксического, лексического или стилистического явления. Кроме того, благодаря готовым подкорпусам и возможности создавать новые подкорпуса пользователь может проследить динамику развития того или иного явления с XVIII века до наших дней или же подробно исследовать его особенности в тех или иных функциональных стилях русского языка или в текстах тех или иных авторов. Национальный корпус был создан для специалистов по русскому языку, но еще в 2005 году вышла первая публикация о его применении в области преподавания русского языка (Добрушина 2005), а через два года был издан целый сборник статей, посвященных вопросам использования данного корпуса в методических целях (Национальный корпус русского языка и проблемы гуманитарного образования, 2007).

Вопросы корпусных методов обучения русскому языку актуальны и за пределами России. В этом докладе рассматриваются первые шаги в применении корпусного подхода на курсах кафедры русского языка и литературы Хельсинкского университета. Для подготовки учебных материалов корпусные методы используются на кафедре уже двадцать лет. Например, в основе многих примеров, приведенных в пособии "Venäjän sanastovaikeuksia" (Nikunlassi 1993), лежат примеры, подобранные из Уппсальского и некоторых других корпусов. Подготовка же студентов к самостоятельному использованию корпусов началась намного позже и до сих пор она происходит в основном на семинаре, то есть на 4 или 5 году обучения. Есть желание начинать подготовку раньше и применять корпусный подход и на других курсах, однако для этого в учебном плане пока не выделено достаточно аудиторных часов. Поэтому мы активно стремимся к тому, чтобы через полтора года в новом учебном плане корпусная лингвистика была представлена в виде отдельного курса уже на 2 или 3 году обучения. Такой курс существенно помог бы применять корпусные методы, например, на курсах по грамматике и переводу.

В этом учебном году в качестве эксперимента корпусный метод обучения уже применяется на одном курсе, а именно в курсе русской грамматики на углубленном уровне. Поскольку аудиторных часов для систематического представления студентам существующих корпусов, их интерфейсов и языков запроса нет, обучение осуществляется в основном в виде самостоятельной работы студентов. Работа состоит из выполнения набора корпусных заданий, связанных с грамматикой. В самом начале курса студентов просят ознакомиться с информацией о составе и структуре Национального корпуса (см. рубрики "Что такое корпус", "Состав и структура", "Статистика" и т.п. на главной странице Национального корпуса). Выполняя первые задания, студенты знакомятся с поисковыми параметрами, которые как таковые дают интересные результаты для обсуждения. Например, для лекции, посвященной категории числа существительных, они должны искать в обучающем подкорпусе существительные *pluralia tantum*, а в основном корпусе – сингулятивы. На начальном этапе важно, чтобы в инструкции было сказано все, что нужно сделать. Например:

Идите на страницу www.ruscorpora.ru/search-main.html. В верхнем сером блоке, где написано "Семант. признаки", нажмите слово "выбрать". На открывающейся странице поставьте крестик там, где написано "сингулятивы", а потом нажмите кнопку "ОК". Нажмите кнопку "Искать". На

основе трех первых страниц с результатами попытайтесь определить, что такое сингулятив. Выпишите десять разных сингулятивов. Почему в русском языке существуют сингулятивы?

После таких простых заданий студенты учатся создавать более сложные поиски с несколькими параметрами и словами. Постепенно они будут в состоянии самостоятельно определить нужный поиск. Например:

Идите на страницу www.ruscorpora.ru/search-main.html. В верхнем сером блоке выберите следующие признаки: прилагательное, единственное число, мужской род. В нижнем сером блоке выберите следующие признаки: существительное, единственное число, общий род, отрицательная оценка. Сколько вхождений дает данный запрос? Выпишите 15–20 разных слов общего рода, которые также и в "Грамматическом словаре" А.А. Зализняка определяются как слова общего рода (см. ниже). Повторите данный запрос с тем, однако, различием, что в первом блоке признак "мужской род" замените признаком "женский род". Сколько вхождений дает запрос? Чем можно объяснить различие в числе вхождений?

Электронная версия "Грамматического словаря" находится на странице <http://starling.rinet.ru/cgi-bin/main.cgi?root=/usr/local/share/starling/morpho>. Там, где написано "WORD", напишите изучаемое слово. Нажмите кнопку "search". Если у слова есть помета "мо-жо", то оно относится к категории общего рода в понимании А.А. Зализняка. Попробуйте выяснить, каким образом можно узнать количество слов общего рода в данном словаре, используя одну только помету "мо-жо" (без кавычек).

Данное задание показывает, что помимо Национального корпуса студенты обучаются пользоваться и другими электронными ресурсами русского языка. На следующем этапе студенты учатся использовать возможность определить расстояние между искомыми словами, что существенно для поиска синтаксических конструкций. Для изучения синтаксических явлений можно использовать синтаксический подкорпус, но для того, чтобы выполнить следующее задание, достаточно знания основных поисковых приемов. Для выполнения поиска студентам приходится определить количество общих для каждой группы компонентов, их изменимость/неизменяемость, взаимный порядок, а также решить вопрос о расстоянии компонентов.

Идите на страницу www.ruscorpora.ru/search-main.html. Сделайте поиски, с помощью которых можно найти синтаксические конструкции, представленные в примерах а1–а4, б1–б4, в1–в3 и г1–г3. Обратите внимание, в частности, на количество компонентов, их частеречную отнесенность и форму.

- а1) В Греции что ни день, то забастовка или беспорядки.
- а2) Там что ни фраза – то сплошные инновации.
- а3) Ходить по "пяточку" сложно – что ни шаг, то яма.
- а4) У Кантора что ни фраза, то диагноз или приговор.
- б1) У многих создается мнение, что люди, работающие в пляжном футболе, только и делают, что загорают и купаются на самых модных пляжах
- б2) А зимой лосю только и остается, что на осинах кору обгладывать да верхушки молоденьких елочек.
- б3) А человек, который не подготовлен и ничего не смыслит в своей работе, только и умеет, что воровать и брать взятки.
- б4) Весь Цхалтубо только и говорил, что о приезде Насера.
- в1) Травмы его не так тяжелы, чтобы обращаться к врачам.
- в2) Он не такой талантливый, чтобы сыграть эту роль.
- в3) Между парами времени не так много, чтобы куда-то идти.
- г1) А вот что заметить легко, так это значительное подорожание.
- г2) Чего Довлатов достиг – так это публикации в журнале "Нью-Йоркер" и дружбы с Куртом Воннегутом.
- г3) Но вот о чем китайцы промолчали, так это о причинах такой сногшибательной статистики.

На основе найденных примеров можно потом вместе обсуждать вопросы, связанные с семантикой компонентов и функциями конструкций в целом. После знакомства с поисковым интерфейсом студентам даются задания, которые знакомят их, в частности, с принципами создания подкорпусов и возможностью изложения результатов в виде конкорданса.

Опыт экспериментального курса показывает, что даже при ограниченном количестве времени студентов можно обучить основным навыкам корпусного исследования. Судя по отзывам студентов, они положительно относятся к такому виду работы, так как он делает грамматику занимательной, позволяя непосредственно общаться с живым языком.

Литература

Добрушина, Н.Р. 2005. Как использовать Национальный корпус русского языка в образовании? *Национальный корпус русского языка: 2003–2005. Результаты и перспективы*. Индрик: Москва, 308–329.

Национальный корпус русского языка и проблемы гуманитарного образования. Отв. ред.-сост. Н.Р. Добрушина. Государственный университет – Высшая школа экономики: Москва, 2007.

Nikunlassi, A. 1993. *Venäjän sanastovaikeuksia*. Finn Lectura: Helsinki.

Двуязычные словари для учебного процесса

Двуязычные словари играют важную роль в обучении русскому языку учащихся казахских классов. В учебном процессе школ с казахским языком обучения часто используются двуязычные словари. Проанализируем двуязычные словари, изданные в Казахстане. До 1945 года составлялись небольшие русско-казахские словари, главным образом школьные. Лексический материал их охватывал преимущественно бытовые слова без раскрытия значения, без указания стилистических оттенков. С целью удовлетворения растущих потребностей в словарях Институт языка и литературы Казахстана в 1946 году издал двухтомный русско-казахский словарь, который включал значительно больше слов по сравнению с ранее выпущенными словарями. Однако и этот словарь оказался не лишенным серьезных недостатков.

В 1950-1951 годах институт языка и литературы Казахстана в тесном сотрудничестве с Государственным издательством иностранных и национальных словарей в Москве приступил к составлению нового полного русско-казахского словаря. В 1954 году был издан "Русско-казахский словарь" под общей редакцией Н.Т. Сауранбаева, содержащий 50 000 слов. Это обновленный, обработанный словарь. Он является хорошим подспорьем для тех, кто изучает русский и казахский языки, исключительно полезен для переводчиков, преподавателей русского языка в школах с казахским языком обучения, научных работников, занимающихся сопоставительной типологией русского и казахского языков.

О достоинствах и недостатках данного словаря высказались в своих статьях Х.Рахимов, А.Сатыбалдиев, Ш.Ш.Сарыбаев и др.

В 1978-1981 году издан "Русско-казахский словарь" под редакцией Г.Г.Мусабаева, в двух томах. В нем содержится 65000 слов. Это самый крупный двуязычный русско-казахский словарь. Необходимость издания такого словаря обусловлена рядом причин: во-первых, роль науки о языке в удовлетворении повседневных потребностей общественной жизни все возрастает; во-вторых, возникла острая необходимость пополнения словаря лексикой, которая не вошла в издание 1954 года; в-третьих, отражение в словаре лексических изменений, происшедших в русском языке за последние четверть века; в-четвертых, приведение качества словаря в соответствие с растущими требованиями жизни общества; в-пятых, словари 1946 и 1954 годов стали библиографической редкостью.

В словарь вошли наиболее употребительные слова, а также термины всех отраслей знания, входящих в определенную сферу употребления в литературном языке. В словаре нашли отражение также архаизмы и диалектизмы, которые достаточно часто встречаются в русской классической и современной художественной литературе. Несмотря на недостатки, использование учителем русского языка в казахской школе данного «Русско-казахского словаря» будет полезным и интересным. Учитель сможет объяснить значения многих слов русского языка с помощью перевода на казахский язык, составлять задания, направленные на сопоставление языковых явлений изучаемого и родного языков учащихся. Даже сами неточности будут способствовать переводческому делу: ученикам будет предложена работа по сопоставлению иллюстративного материала в РКС – 1978, 81 с подачей иллюстративного материала в других словарях. Этот словарь следует рекомендовать для самостоятельной работы учащихся старших классов как казахской, так и русской школы.

В казахской лексикографии известны следующие русско-казахские учебные словари: 1. *Х.Жиенбаев С, Сауранбаев Н.* Русско-казахский словарь. Этот словарь предназначен для начальной казахской школы и словник его составляет 6000 слов; 2. *Жиенбаев С, Кокумбаев Ш.* Русско-казахский словарь. Этот словарь предназначен для средней школы; 3. *Миришанов И.Г.* Русско-казахский словарь. В нем представлено 4500 слов; 4. *Махмудов Х., Мусабаев Г., Кордабаев Т.*

Школьный русско-казахский словарь. В нем содержится 16000 слов. Этот словарь предназначен для восьмилетней и средней школы.

Проведем краткий обзор двуязычной лексикографии, созданной в последние годы в Казахстане.

1. М. Сергалиевым создан «Русско-казахский словарь». Данный словарь охватывает наиболее употребительные слова в современном русском литературном языке (более 6000 слов и словосочетаний современного русского литературного языка).

2. «Краткий русско-казахский словарь» создан в 1993 году в соответствии с «Законом о языках Республики Казахстан». Содержит 15 000 слов. В словарных статьях, в необходимых случаях, дается краткое толкование слов на русском и казахском языках, приводятся примеры употребления слов в речи, в составе фразеологических сочетаний. Слова даны в основных грамматических формах. Грамматическая часть словарной статьи указывает на принадлежность слова к тому или иному разряду части речи и на присущие ему грамматические категории. Словарь предназначен для широкого круга читателей.

3. «Русско-казахский краткий словарь». Этот словарь можно использовать как дополнительное пособие для изучающих казахский и русский языки.

4. Г. Еркибаева. «Краткий русско-казахский и казахско-русский словарь». Этот словарь содержит около 4000 заимствованных слов, которые часто встречаются в периодической печати, художественной литературе и телевидении. В период перехода к рыночной экономике стали часто употребляться термины, связанные с экономикой, такие, как: *аккредитив, прибыль, беспошлинный, конкуренция*, что послужило причиной включения этих слов в данный словарь. В печати появляются заимствованные слова, которые не всегда понятны как ученикам, так и студентам, поэтому в словарь были включены слова *лицензия, компенсация, маркировка, легализация* и др.

В связи с принятием республикой Казахстан суверенитета государственным языком стал казахский язык, и многие слова, ранее не имеющие номиналов на казахском языке, стали переводиться. Такие слова также нашли место в данном словаре: *вакансия, оригинал, заклад, интервью, инструкция* и др.

В словарных статьях для правильного использования слов в речи дается грамматическая информация, приводится иллюстративный материал, в некоторых случаях дается этимологическая справка.

Так как обучающиеся в казахских группах не всегда понимают тем более могут составить связное предложение без словаря, самостоятельно, было решено объединить в одной книге русско-казахскую часть (для понимания русской речи) и казахско-русскую часть (для коммуникативных целей на русском языке).

Еркибаева Г.Г. Русско-казахский школьный словарь, который предназначен для учащихся 5-11 классов. Он состоит из трех частей: I часть – для 5-6 классов, II – 7-9 классов и III – 10-11 классов. В словарь включены слова для активного запаса из типовой программы, слова из алфавитных словарей учебников, часто употребляемые слова из материалов средств массовой информации и художественной литературы, слова, которые раньше не имели номиналов на казахском языке.

Главное отличие учебных словарей от других заключается в том, что они построены с учетом принципа частотности языковой единицы и предназначен для учащихся определенных классов, поэтому их использование в школе очень удобно.

К. С. Ныязбекова
Алматы, Казахстан
Г. Г. Еркибаева
Шымкент, Казахстан

Роль родного языка в формировании двуязычия и многоязычия

Школа на современном этапе, подчиняясь изменениям, происходящим в обществе, должна найти качественно новый подход к решению национальных и национально-языковых проблем.

Сегодня языковая политика в нашей стране диктуется необходимостью развития двуязычия и многоязычия. Развитие двуязычия и многоязычия предполагает свободное или совершенное пользование каждым из языков.

Ведущая роль в целенаправленном формировании двуязычия и многоязычия принадлежит национальной (казахской) школе, которая на деле призвана реализовать равноправие языков. Родным языком учащиеся должны владеть в такой степени, чтобы пользоваться им во всех сферах социальной деятельности.

Таким образом, формирование совершенного полилингвизма – это обиходный процесс, в основе которого лежат и родной, и изучаемые языки. Поэтому одним из возможных путей решения этой задачи является установление тесной взаимосвязи в преподавании родного и русского языков.

Опыт функционирования языков в многонациональных государствах доказывает, что двуязычие и многоязычие – необходимый и практически единственный путь решения проблемы преодоления языковых барьеров и обеспечения свободного общения между собой граждан одного государственного образования, говорящих на разных языках. В государстве, объединяющем людей многих национальностей (в Казахстане живут представители более ста наций и народностей), двуязычие и многоязычие – это социальная реальность, с которой не считаться невозможно. Развитие и формирование двуязычия не должно быть принудительным и оказывать отрицательное влияние на владение родным языком. В противном случае этнически родной язык отодвинется на периферию коммуникации, что скажется на национальном самосознании.

Двуязычие и многоязычие – явление не новое. Оно известно еще в античном обществе. Многие выдающиеся ученые, общественные деятели, писатели Востока (Махмуд Кашгари, Алишер Навои, Аль-Фараби и др.) создавали свои произведения как на родном, так и на других (арабском, персидском) языках. Немало двуязычных и многоязычных деятелей науки и культуры, писателей и в наше время.

После второй мировой войны новые суверенные государства, бывшие колонии пришли в рамках ЮНЕСКО к общему консенсусу: школьное обучение должно вестись на родном или семейном языке. «Процесс обучения должен включать обучение второму языку, позволяющему ученику быть причастным к более широким языковым общностям», – писали М. Сигуан и У.Ф. Макки.

Двуязычие и многоязычие имеют относительно богатую историю исследования, но на сегодняшний день оно изучается, прежде всего, как языковая сущность, проявляющаяся в повседневном языковом быту. На современном этапе развития лингвистики, в исследованиях взаимодействия культур различных этносов в многонациональных обществах внимание ученых акцентируется на проблемах полилингвизма все чаще. Это обуславливается интенсификацией межэтнического взаимодействия, одним из проявлений которого является двуязычие. Становление и формирование билингвизма и полилингвизма осуществляется в условиях взаимопроникновения культур, что является нормой для функционирования современного цивилизованного общества. Взаимодействие языков предопределяет необходимость разработки широкого круга практических мероприятий по совершенствованию межэтнического взаимодействия.

Двуязычие и многоязычие – это явление многоаспектное, тесно связанное с социальными факторами, составляющая часть языковой политики, которая, в свою очередь, неотделима от политики национальной.

Использование двуязычия и многоязычия в различных сферах социальной деятельности человека имеет свои особенности (лингвистические, этико-эстетические, ситуативные и т.д.).

Таким образом, двуязычие выступает “как инструмент удовлетворения духовных, нравственно-эстетических потребностей личности и общества, что находит свое выражение именно в сфере художественно-литературных контактов между народами”.

В целом двуязычие, содействуя развитию национальных культур, делает духовную культуру одного народа достоянием другого народа, и в этом смысле овладение двумя языками исключительно полезно. К. Паустовский писал: “По отношению каждого человека к своему языку можно совершенно точно судить не только о его культурном уровне, его гражданской ценности. Истинная любовь к своей стране немыслима без любви к своему языку. Человек, равнодушный к своему языку – дикарь. Безразличие к языку объясняется лишь полнейшим безразличием к прошлому, настоящему и будущему своего народа”.

Ч. Айтматов, касаясь проблемы двуязычия в современном обществе, говорит о двух путях его развития: “Один путь – полностью положиться на “иждивень” высокоразвитого языка, полностью перейти на его услуги. И второй путь – путь сосуществования, то есть параллельного развития национального языка с использованием языка неродного”.

Языковая политика в Республике Казахстан в настоящее время осуществляется в соответствии с “Законом о языках Казахстана” и Конституцией республики, в которых определен статус казахского языка как государственного. Несмотря на это, в Казахстане наблюдается сложная языковая ситуация: государственный язык еще полностью не функционирует как государственный; молодежь увлечена иностранными языками и активно изучает их (особенно английский); развивается пиджин-язык, то есть смешанный русско-казахский или казахско-русский. В связи с этим требуется быстрое качественно-количественное разрешение ситуации на всех уровнях официального и неофициального языкового общения. Билингвизм – это двуязычие, а не отрицание одного языка за счет другого. В рамках государства, с определенным одним государственным языком – средством общения – государственных структур с населением должен быть этот язык. В противном случае государственность государственного языка не подтвердится практикой языкового общения. При этом функционирование государственного языка не должно оказывать тормозящее действие на развитие билингвизма. Билингвизм и полилингвизм (многоязычие) – явление социальное, точнее результат социальной потребности.

А. Овчинников

Хельсинки, Финляндия

orlik-fi@mail.ru

Е. Протасова

Хельсинки, Финляндия,

ekaterina.protassova@helsinki.fi

Проблемы адекватного понимания трудностей в развитии билингвов

Участвуя в проекте COST “Language Impairment in a Multilingual Society: Linguistic Patterns and the Road to Assessment”, мы должны разобраться с сутью описания языковых способностей двуязычного ребенка на каждом из двух языков по сравнению с одноязычными сверстниками и выявить специфику речевого расстройства, обусловленную, как предполагается, совокупностью разнообразных факторов. Мы анализируем описание серии картинок билингвами в норме и с нарушениями речевого развития, детьми и взрослыми, а также монолингвами и билингвами с разными родными языками, собирая также данные о характере общения в двуязычных семьях. Одна из подзадач состоит в сопоставлении научных данных по оценке речевого развития ребенка в разных педагогических культурах.

Многократно было продемонстрировано и уже всем стало очевидным, насколько эффективно раннее вмешательство в ситуации, когда у ребенка есть проблемы в коммуникации. Для этого нужно иметь специальный «чек-лист», или перечень вещей, которые должны быть проверены, прежде чем ребенку с речевыми и языковыми проблемами будет поставлен диагноз [Guralnick 1997]. После этого могут быть рекомендованы различные идеи, виды деятельности и игры в зависимости от типа нарушения и возраста ребенка и составленным для него индивидуальным планом; интересно, что правильность произнесения определяется по 8 словам для каждого уровня, а усвоенным считается слово, которое было спонтанно (не как имитация, повторение, а самостоятельно) произнесено в точном варианте не менее 10 раз. Финальный протокол включает в себя новые слова, ранее не встречавшиеся в упражнениях. Удобно, что к каждому тому прилагается компакт-диск со всеми материалами для распечатывания в любом количестве, например, для ведения протоколов и статистики [Hegde, Pena-Brooks 2006]. Специальные разработки касаются того, как именно обследовать фонетико-фонологическое состояние речи ребенка и как вести его пошагово от одного задания к другому, постоянно контролируя достижения [Delamain, Spring 2007]. Можно сказать, что зарубежные издания не скупятся на использование наглядной стороны обучения, и такие выпуски преследуют цель сделать работу логопеда как можно более объективной, простой и систематизированной. Однако чем больше протоколов приходится заполнять, тем меньше времени остается на конкретную работу с ребенком. В то же время использование интернет-базы оказывается полезным для хранения и переработки больших массивов данных. Другие подходы в разной степени основаны на лингвистическом анализе: например, тренировка минимальных фонологических пар, тренировка артикуляционных элементов и их воплощения в потоке речи, тренировка по различным структурам, лежащим в основе производства речи.

Книги и истории способствуют развитию речи и овладению грамотой, и это знают все. Тем не менее, на эту тему появляются новые издания. В частности, подчеркивается, что осознание фонологической стороны речи приходит вместе с чтением и письмом, а хороших результатов можно достичь, если осмысленные занятия с книгами соединяются со специальными заданиями на выявление фонологических различий, которые проводятся на основе слов, содержания, иллюстраций. Практики, обучающие детей, нуждающихся в дополнительной поддержке, могут также опираться на процесс совместного диалогического чтения, при котором задается много дополнительных вопросов и развиваются навыки устной речи. Важно не просто читать, а находить и обыгрывать новые слова, делая их достоянием самого ребенка [Damico et al. 2010]. Другой распространенной практикой улучшения произношения является просьба к ребенку, произнесшему

что-то не так, произнести еще раз по образцу вслед за взрослым; спонтанно этим пользуются многие, но в специальных экспериментах с детьми (с нормальным и нарушенным речевым развитием), когда детей просили повторять и изолированно, и в спонтанной речи, удалось добиться значительных успехов. Экспериментатор переспрашивал ребенка не в лоб, а, например, в диалоге повторял слово правильно, давая ребенку возможность последовать за ним, т.е. «Х? Ты сказал Х? То есть он подошел к Х? Ты говоришь об Х?», и это по существу была просьба уточнить, пояснить сказанное. Известно, что дети постарше чаще всего на просьбу объяснить, что они сказали, не отказываются и не повторяют слово в слово, а переформулируют. Даже если экспериментатор переспрашивал не совсем точно, ребенок все равно повторял более правильный вариант, осознав свою предыдущую неточность. Эта неточность при повторении взрослым слов разной структуры привела к тому, что дети отвечали намного лучше. Обучение произнесению редких по семантике и малочастотных, длинных многосложных слов продолжается у нормально развивающихся детей по крайней мере до 8 лет [Mody, Stillman 2008]. Такие результаты позволяют подтвердить положение, что ребенок должен осознавать, что он что-то не так произносит, стремиться и желать это исправить, знать, как именно следует произносить и достаточно хорошо владеть своим голосовым аппаратом, чтобы иметь возможность пользоваться новым произношением быстро и в разных фонетических контекстах. Интересным подходом можно считать также различные формы ретроспективных опросов и интервью подростков и взрослых с преодоленными и остаточными особенностями речевого развития: они рассказывают о том, что им было трудно делать раньше, что вызывает сложности теперь, что оказалось, с точки зрения их сегодняшнего состояния, наиболее эффективным вмешательством в их ситуацию. Важно не только для тех, кто имеет аналогичные проблемы, но и для исследователей и методистов понять, как эти люди преодолевали сами свои недостатки, какими стратегиями и тактиками пользовались, как с точки зрения усилий, так и в конкретных случаях. Это направление в исследованиях связывает возможности сетевой коммуникации с дискурс-анализом и постмодернистскими теориями.

Опыт работы с двуязычными детьми, нуждающимися в помощи логопеда, показывает, что коррекция проводится прежде всего по исправлению недостатков первого, более сильного языка, что положительно сказывается на втором языке. Кроме того, дополнительно может проводиться специальная работа по осознанию различий в языках и преодолению ложных переносов из языка в язык. Поддержка со стороны родителей состоит в дополнительных занятиях с ребенком и в мониторинге домашней практики общения, способствующей совершенствованию владения каждым языком.

Литература

- Damico J.S., Müller N., Ball M.J. The Handbook of Language and Speech Disorders. Chichester: Blackwell & Wiley, 2010.
- Delamain C., Spring J. Achieving Speech & Language Targets. Brackley: Speechmark Publishing, 2007.
- Guralnick M.J. (ed.) The effectiveness of early intervention. Baltimore, MD: Paul H. Brookes, 1997.
- Hegde M.N., Pena-Brooks A. Treatment Protocols for Articulation and Phonological Disorders. San Diego, CA: Plural Publishing, 2006.
- Mody M.J., Stillman E.R. Brain, behavior, and learning in language and reading disorders. New York: The Guilford Press, 2008.

Изучение вариативности билингвизма корпусными методами¹

Современные исследования билингвизма и двуязычия направлены прежде всего на решение прикладных задач, что обусловлено широким распространением билингвизма и востребованностью многоязычия в любом из его вариантов в различных сферах деятельности. Теоретической основой единого подхода к описанию билингвизма признание единства нейropsychологических механизмов, обеспечивающих овладение родным и неродными языками в естественной коммуникации и в учебной аудитории (Имедадзе 1975; Залевская 2009). Между тем единство нейropsychологических механизмов овладения языком не приводит к однозначному соответствию способов репрезентации разных известных индивиду языков в сознании и его материальном субстрате – коре головного мозга (Elman 2001). Признание единства механизмов отнюдь не предполагает отказ от осознания принципиальных различий между SLA и естественным билингвизмом.

Л.В. Щерба указывал на множественность промежуточных вариантов между искусственным и естественным двуязычием. В последние годы появились работы, описывающие различные промежуточные типы: литературный (писательский) билингвизм (Serna 2009), переводческий билингвизм (Нестерова 2011), семейный (унаследованный) билингвизм (Kagan 2009). Причем характеристики речи на слабом (или реже используемом) языке при разных типах билингвизма различаются не столько дифференциальными признаками, сколько вариативностью распределения и частотой встречаемости. Например, отличие наследственного билингвизма (Heritage Language) от SLA заключается прежде всего в разной степени владения кодифицированной формой языка и письменной речью, в беглости устной речи. Ошибки встречаются и у тех, и у других, но частотность ошибок разных типов не совпадает. И, разумеется, ошибки и оговорки в речи билингвов отличаются частой встречаемости разных типов от тех, что допускают монолингвы (Залеская 2009).

Для изучения вариативности билингвизма и выяснения продуктивности выделения разных типов необходим большой единообразно структурированный языковой материал, полученный от различных билингвов и носителей языка. Такой материал представлен в языковых корпусах. Опишем основные приемы работы с языковыми корпусами.

Список корпусов доступен www ldc.upenn.edu/Catalog/index.jsp. Наиболее известной является база данных, составленная В. Фромкин www mpi.nl/cgi-bin/sedb/sperco_form4.pl. База позволяет работать с Английским, Французским, Немецким и Итальянским языками. Информация об ошибках и отклонениях в русской речи представлена в разметке русского речевого корпуса (Русакова 2007), к сожалению, не выставленном на открытый доступ.

Между тем для диагностики отступлений в речи билингвов от узуса можно использовать и Национальный корпус русского языка. Сопоставление речевых образцов с материалами корпуса дает представление о типичности использования языковой единицы. Приведем пример из русской речи взрослого русско-иврит билингва: *Проблемы, затронутые в ней, будоражат нервы многим*. В таком случае не принято говорить об ошибке и квалифицировать такие высказывания как неверные, скорее — как нетипичные. Обращение к Национальному корпусу позволяет установить отсутствие подобного контекста. Насколько мы можем судить, нетипичность высказываний характерна для естественных билингвов, между тем как изучающие язык в аудитории чаще ошибаются в выборе грамматических форм.

¹Исследование выполнено при поддержке гранта РФФИ .0600477-

Мы планируем в будущем создание корпуса ошибок у билингвов в русском языке с целью исследования вариативности количества и типов ошибок в зависимости от близости контактирующих языков.

Использование корпусов для исследования ошибок позволит представить различные типы билингвизма в виде поля с центром и периферий. Осознание различий в языковой компетенции билингвов разного типа предполагается применять для разработки программ двуязычного обучения.

Развитие родной (коми) речи в условиях двуязычия

Большинство людей в мире владеют больше чем одним языком. Наш мир многоязычен, и это стало социальной нормой. Каждый ребенок живет в определенной культурной среде, слыша вокруг себя один или несколько языков. У детей дошкольников в двуязычном окружении оба языка усваиваются по принципу родного. Разница заключается лишь в том, что ребенок должен соотносить язык и говорящего на нем человека: кто на каком языке говорит (например, кто на языке папы, а кто – на языке мамы, кто говорит как дома, а кто – как на улице). Для каждого языка усваиваются фонетика, словарь, правила составления предложений, умение отличать правильное от неправильного. Однако на разных этапах развития двуязычия ребенок может временно путать эти системы. По мнению Е. Ю. Протасовой, такой процесс носит естественный характер и отнюдь не является поводом для отказа от идеи двуязычного воспитания. Просто взрослым следует, по возможности, различать сферы употребления соответствующих языков и обсуждать с детьми смешивающиеся явления (разумеется, со старшими дошкольниками, а с младшими достаточно повторить правильный вариант, не упрекая за допущенные ошибки). Многие педагоги (не имея на то достаточных оснований) порой рекомендуют родителям говорить с ребенком только на русском языке. Они, очевидно, не понимают, что лишают его тем самым этнической самоидентичности, прерывают связь поколений в семье, нарушают культурно-языковые традиции. Педагог ответственен за судьбы детей и должен понимать, что необоснованный отказ от воспитания двуязычной личности может сыграть роковую роль в жизни его подопечных. На мой взгляд, благополучное когнитивно-эмоциональное языковое развитие детей – основной вопрос. Формирование общественного мнения в пользу раннего двуязычия – стратегическое направление деятельности нашей Лаборатории.

Проведенные исследования в сельском и городском детских садах показали интерес детей к обучению на разных языках. С детьми был проведен рисуночный тест. Им было предложено нарисовать коми и русского человека. Проанализируем результаты теста сельских и городских детей. По рисункам сельских детей видно, что они не выделяют особенности людей разных национальностей. Яркий цвет одежды людей, их весёлые лица отражают внутренний мир ребёнка-дошкольника. Во время беседы после рисования выяснилось, что большинство детей хотели бы научиться разговаривать на коми языке (нужно уточнить, что тест проводился в райцентре, где не все одинаково хорошо говорят по-коми). Например:

Р.М.: «Мои мама и папа русские, и себя считаю русской, потому что не могу говорить на коми языке, но очень хотела бы».

М.Е.: «Мама коми, папа русский. Я считаю себя русской, коми языка не знаю, но хотела бы знать. Хочу ходить на кружки, где меня научили бы танцевать под коми песни. Потому что я знаю несколько коми песен, учили в детском саду».

С.Д.: «Мама и папа русские. Я не изучала коми язык, в другом детском саду, куда ходила, не говорили на этом языке. Но у меня есть тётки и дяди, они разговаривают на коми языке. А я ещё не умею, но хотела бы знать и говорить по-коми. У меня есть коми книги, но читать пока не получается. Ещё хотелось бы петь на коми языке».

Д.П.: «Папа родом из Германии, поэтому он русский, живёт с мамой, она коми. Я считаю себя русским, потому что я изучаю русский язык. Коми немного понимаю, потому что мама коми. Хотел бы учить коми язык, чтобы никто меня не понимал, и ещё потому, что я родился в Республике Коми».

Детям был предложен вопрос: «Как вы считаете, какие по характеру коми и русские люди?». 30% ответили, что коми народ добрый, сильный, они разговаривают на своём родном языке, они родились в Республике Коми.

Перед проведением рисуночного теста с городскими детьми была проведена беседа, в ходе которой выяснилось, к людям какой национальности они себя относят, а также их отношение к коми языку:

К.У.: «Я считаю себя коми, потому что родился в Коми, а мама и папа умеют разговаривать на коми и русском языках».

А.В.: «Я русский и коми, знаю коми язык, но до конца ещё не выучил. В семье есть папа коми, но он не разговаривает на этом языке. Если бы он разговаривал, то ничего не было бы понятно, так как я им плохо владею».

П.В.: «Я немного знаю язык, так как родители коми».

И.З.: «Я считаю себя русской, потому что мама и папа разговаривают на русском языке».

Р.Л.: «Я русский, потому что говорю по-русски. В семье не разговаривают на коми языке».

Н.С.: «Я родилась в Коми, но я русская. И мама с папой русские».

Г.А.: «Я считаю себя русским, потому что родился в России».

Л.М.: «Я родилась в Сыктывкаре, в семье разговаривают на коми языке, но считаю себя русской».

В.М.: «Я родился в Коми республике. Считаю себя русским. В семье только папа разговаривает на коми».

С.П.: «Я русский. Родители русские, только бабушка разговаривает на коми языке».

Отношение детей к коми и русскому народу в целом положительное. Высказываются о них как о добрых людях. Между ними выделяют сходство в том, что русские и коми люди всегда улыбаются, у них одинаковые глаза. Они очень весёлые и общительные.

30% видят различие в том, что у коми и русского народа разная одежда. У коми одежда с узорами. На ногах носят пимы, лапти, украшенные коми орнаментом. Люди сами шьют себе одежду из льняного материала. Мужчины носят рубашки, на которых нарисованы следы, оленьи рога. У русских чаще одежда белого цвета. На ноги надевали ботинки, тапочки, галоши, туфли. Люди носят простые штаны, без орнамента.

Проведенное исследование показало общий интерес к проблеме ознакомления с культурами коми и русского народов. Положительно то, что у сельских и городских детей сформировано доброжелательное отношение к людям разных национальностей, но выявлено, что данная задача не имеет последовательного и систематического решения в педагогическом процессе дошкольных образовательных учреждений.

Подчеркивая преимущества дошкольного возраста, нужно отметить, что общеразвивающее значение воспитания в многоязычной поликультурной среде достаточно велико и дает большие преимущества для личностного развития. При усвоении второго языка когнитивное развитие продолжается (некоторые категории усваиваются заново, другие модифицируются). Подавляющее большинство познавательных категорий, усвоенных при первичном языковом развитии, переходит во второй язык. Для ребенка первый язык – способ научиться выражать свои чувства, представления, пожелания социально нормированным способом. Через язык ему передаются культурные, моральные, религиозные, другие общественные представления. В речевом общении происходит овладение социальной идентичностью и внутри нее – индивидуальной идентичностью. Чем больше языков изучит подрастающий человек, тем больше форм описания действительности, типов суждений о ней, структур мышления он усвоит, тем шире будет спектр его собственных возможностей.

При организации двуязычного воспитательно-образовательного процесса нужно следить за тем, чтобы языки не смешивались. Для сглаживания негативных последствий взаимного влияния языков педагоги должны строго регламентировать употребление языков через конкретные установки. («Сейчас мы будем говорить по-коми», «А как это можно сказать по-русски?»)

Существует необходимость разработки специальной программы по коми и русскому языку для национальных дошкольных образовательных учреждений и учебно-методического комплекта к ней. Более того, программы по таким разделам, как русский язык и литература, коми язык и

литература, национальная культура, должны представлять единое целое и дополнять друг друга. Очень сложной проблемой является организация поликультурного педагогического процесса в малокомплектном детском саду. Такая среда имеет свои положительные моменты для личностного роста ребенка за счет взаимообучения, саморазвития, но в то же время очень высоки требования к личности педагога, его профессиональной компетентности, а также к полноценной материальной развивающей среде.

Многие исследователи единодушны во мнении, что в современных условиях общественного развития национальные культуры выполняют роль защитных механизмов в ситуации постоянного нарастания информационного воздействия техногенной цивилизации на умы и сердца людей. Значимость национальных культур, традиций воспитания подрастающих поколений в духе уважения и любви к ближнему особенно велика. Именно в этих традициях и содержится, по существу, общечеловеческий опыт добрососедства и взаимодействия, терпимости и межнационального согласия. Надо только научиться использовать этот поистине бесценный уклад духовности и опыта на пользу Человеку и Обществу в современных условиях, когда все больший размах приобретает унификация и потеря национальной сущности культуры. По сути дела, только в духовности национальных культур могут проявляться истинная духовность, нравственность и общечеловеческие принципы добра, справедливости и любви к человеку.

Велением времени, устремлением в будущее сегодня является поликультурное образование. В его развитии и внедрении, когда дети могут учиться и воочию приобщаться к истории, культуре и языкам взаимодействующих этносов, – будущее наших детских садов, школ, нашего образования и культуры.

Информационно-коммуникационные технологии как одно из средств формирования двуязычия у дошкольников

В настоящее время важными являются проблемы дошкольного образования, связанные с формированием двуязычия у детей дошкольного возраста. Одним из средств воплощения данной задачи в реальность автор ставит интеграцию информатизации и гуманитаризации дошкольного образования.

Необходимо подчеркнуть значимость формирования двуязычия с учетом принципа диалога культур в становлении личности. На основании изучения исследований разных ученых выявлена специфика формирования этнической принадлежности детей дошкольного возраста. Уточняется взаимосвязь языка и культуры, ибо язык используется как главная среда, через которую выражается и познается иноязычная культура.

В статье содержатся краткие теоретические сведения по проблеме формирования двуязычия у детей дошкольного возраста. Раскрываются такие понятия, как «русско-бурятское двуязычие», «билингвизм», «информационная культура», «гуманитаризация образования», «информатизация» и т.д.

В поселке Могойтуй Агинского Бурятского округа проводилось исследование по проблеме формирования двуязычия. Языковую среду в поселке можно охарактеризовать как стабильно двуязычную, так как проживающие здесь буряты в равной степени владеют бурятским и русским языками. Однако наблюдается различие в функциональном использовании этих языков. Так, можно выделить бурят, для которых первым является бурятский язык, а также бурят, для которых первым является русский язык. Такое положение находит отражение и в детской среде, поскольку детская речь является зеркальным отражением взрослой речи.

Одним из средств формирования двуязычия у детей дошкольного возраста является использование информационно-коммуникационных технологий. Поскольку на сегодняшний день они являются самым эффективным средством воздействия на детскую психику. В основе использования компьютерных технологий лежат идеи С. Пейперта о «саморазвитии детей в условиях определенной специальной среды, формирующей интеллект», активизации процесса обучения и развития «естественным любопытством».

Актуальность экспериментальной работы обусловлена необходимостью создания системы работы по обучению речевому общению в условиях русско-бурятского двуязычия посредством информационно-коммуникационных технологий. В практике дошкольного образования, по мнению автора, недостаточно создано электронных ресурсов для дошкольников по данной проблеме исследования.

Раскрывается содержание программы «Мой родной край», в рамках которой уделяется большое внимание обучению речевому общению в условиях русско-бурятского двуязычия. В неё включены разделы по ознакомлению с произведениями разных фольклорных жанров русского и бурятского народов, с основными календарными праздниками, традициями и обычаями, с бытом и др.

Определены возможности и особенности использования информационно-коммуникационных технологий как средства формирования двуязычия у детей в образовательном процессе дошкольного учреждения.

1. Системная работа на занятиях. Разработан комплекс занятий и мероприятий с применением информационно-коммуникационных технологий. Курс состоит из 9 занятий (1 раз в месяц).

2. Создание электронных ресурсов со звуковым сопровождением. Все игры и задания создаются в графическом редакторе Microsoft Power Point и программе Smart Board. Сначала подби-

раются и сканируются иллюстрации, которые затем систематизируются по направлениям и помещаются в базу данных компьютера. Мелодии, озвучивание сказок, четкое проговаривание слов и названий предметов на русском и бурятском языках записываются в стандартной программе «Звукозапись». Подготовленные слайды и звуковое сопровождение связываются между собой с помощью гиперссылок. Учитывая специфику электронного варианта пособия, предлагается модифицировать, внести коррективы в содержание и методику работы.

3. Формирование двуязычия у дошкольников посредством информационно-коммуникационных технологий осуществляется не только на занятиях, но и в других видах деятельности: режимные моменты, календарные праздники бурятского и русского народов (Сагаалган, сурхарбан и др. масленица, Пасха и т.д.), народные игры и т.д.

4. Неотъемлемой частью системы работы по формированию двуязычия посредством информационно-коммуникационных технологий является взаимодействие с родителями. Автор описывает совместные детско-родительские проекты. Дети, родители, педагоги собирают истории о людях, об их жизни, о родном крае и выпускают книжки-малышки в электронном варианте, создают электронные сказки. Отличительной особенностью было то, что дети, педагоги, родители с удовольствием сами озвучивали электронные книжки.

5. Обязательное наличие достаточной оргтехники (интерактивная доска, 3 стационарных компьютера, 3 ноутбука, проектор, экран и т.д.), что позволит проводить групповые и индивидуальные занятия. При этом появляется возможность одновременного обучения детей, разговаривающих только на русском или только на бурятском языке.

Формирование двуязычия посредством информационно-коммуникационных технологий способствует развитию у детей речи, фонематического слуха, воображения, образного мышления, рефлексии, мелкой моторики рук и т.д., а также способствует овладению конструктивными способами и средствами взаимодействия с окружающими людьми.

Критерием эффективности проводимой экспериментальной работы можно считать развитие свободного общения со взрослыми и детьми на двух языках; развитие всех компонентов устной речи детей в различных видах детской деятельности; практическое овладение воспитанниками нормами речи с учетом социокультурной среды.

Таким образом, обучение речевому общению в условиях русско-бурятского билингвизма посредством информационно-коммуникационных технологий способствует формированию общей культуры детей, что обеспечивает их социальную успешность.

Прикладной потенциал компаративистики в двуязычном образовании в условиях русско-белорусского билингвизма

Прикладной потенциал компаративистики выражается в возможностях реализации ее методологических, теоретических и эмпирических ресурсов в социокультурной практике. Трансляция опыта межкультурных исследований является важной методологической составляющей концепции поликультурного образования как актуальной педагогической парадигмы современности, предполагающей усвоение лингвистических знаний, коммуникативных умений и рефлексивных способностей, которые позволяют объективно воспринимать поликультурную реальность и эффективно с ней взаимодействовать. В научной педагогической литературе предлагаются и обосновываются самые разнородные подходы к пониманию сущности поликультурного образования, среди которых преобладает его отождествление с многоязычной подготовкой.

Компаративные исследования в лингвистике отличаются явным перевесом теоретических изысканий над их прикладной значимостью. Малоизученными являются лингводидактический аспект лексических ресурсов и селективность их функционирования в межкультурной коммуникации. Недостаточно внимания уделяется изучению коммуникативного аспекта интерактивных явлений в лингвокультурном пространстве, которые нуждаются не только в формальной констатации, но и соотнесении с определенными прагматическими контекстами культуры. К интерактивным явлениям в языке, обусловленным культурным пограничьем, межкультурными взаимодействиями, миграционными процессами в социокультурном пространстве, относятся межъязыковая омонимия, лингвистическая интерференция, интенсивные языковые заимствования. Они нередко осложняют коммуникативные отношения и часто препятствуют эффективному взаимодействию.

Межъязыковая омонимия выражается в звуковом или графическом совпадении лексем, относящихся к разным языкам. Лингвистическая интерференция возникает в условиях билингвизма и сопровождается смешением языковых единиц и категорий (обычно родственных языков) и отклонением от речевых норм (фонетических, акцентологических, грамматических, стилистических). По причине полного или частичного звукового совпадения слов и элементов разных языков часто происходит смешение лексических единиц, следствием чего является их неправильное словоупотребление, возникновение коммуникативных препятствий в общении и усложнение понимания. Систематизация и сопоставительный анализ отдельных случаев межъязыковой омонимии в основном ограничиваются сферой исследовательских интересов лишь теории и практики перевода и не учитывают проблемы повседневной коммуникации и деловых контактов.

Своевременное ознакомление обучаемых с некоторыми случаями межъязыковой омонимии поможет избежать смешения слов русского и белорусского языков и связанных с ними проблем непонимания в общении. В качестве языкового материала целесообразно использовать отдельные группы межъязыковых омонимов, которые могут вызывать затруднения в словоупотреблении. Вот некоторые из них:

рус. *прозвище* – название, даваемое человеку по свойственной ему черте, качеству; бел. *прозвішча* – наследственное семейное имя человека (рус. *фамилия*);

рус. *качка* – колебание чего-нибудь во время движения; бел. *качка* – водоплавающая птица; соответствует рус. *утка*;

рус. *лик* – лицо, иконописное изображение; бел. *лік* – понятие количества, величина, с помощью которой производится счет;

рус. *плётка* – веревка или ремень; бел. *плётка* – соответствует рус. *сплетня*;

рус. *тварь* – всякое живое существо, животное (устар.); недостойный, подлый человек (простор.); бел. *твар* – индивидуальный облик; соответствует рус. *лицо*;

рус. *веселье* – состояние радости, праздник, гулянье; бел. *вяселле* – соответствует рус. *свадьба*;

рус. *люстра* – светильник; бел. *люстра* – соответствует рус. *зеркало*;

рус. *арбуз* – бахчевое растение с сочными, сладкими плодами (бел. *кавун*); бел. *гарбуз* – соответствует рус. *тыква*;

рус. *ручник* – ручной молот, рычаг управления транспортным средством; бел. *ручнік* – соответствует рус. *полотенце*;

рус. *плот* – платформа для переправы людей и грузов по воде; бел. *плот* – соответствует рус. *забор, ограждение*;

рус. *термин* – название определенного понятия; бел. *тэрмін* – соответствует рус. *срок*;

рус. *корыстный* – свойство человека, стремящегося к наживе и из всего извлекающего личную выгоду; бел. *карысны* – соответствует рус. *полезный*;

рус. *благой* – хороший, счастливый; бел. *благі* – плохой, слабый, болезненный;

рус. *витать* – двигаться, носиться в вышине, предаваться мечтам; бел. *вітаць* – обращаться с приветствием, высказывать одобрение;

рус. *манить* – прельщать, привлекать, соблазнять, звать; бел. *маніць* – соответствует рус. *обманывать, лгать*;

рус. *покой* – состояние тишины, отсутствие беспокойства; бел. *пакой* – соответствует рус. *комната, помещение*;

рус. *диван* – предмет мебели; бел. *дыван* – соответствует рус. *ковер*.

Сопоставительный анализ межъязыковых омонимов русского и белорусского языков и установление их семантики являются важным элементом лексической работы также с иностранными студентами вузов. Для эффективного усвоения лексического значения межъязыковых омонимов обучаемыми преподавателю целесообразно сопровождать свои объяснения этимологическим и грамматическим анализом, культурологическими комментариями, использовать синонимичную замену, обращаться к переводу и поиску эквивалентов в разных иностранных языках. Закрепление навыков правильного употребления межъязыковых омонимов в речи может осуществляться в процессе совместной или самостоятельной работы студентов с тематическими текстами и материалом художественной литературы.

Анализ фактического состояния прикладных компаративных исследований позволяет выявить недостаточную изученность возможностей реализации методологического потенциала и фундаментальных знаний компаративистики в сфере организации двуязычного образования. В историографии проблемы отсутствуют специальные исследования, посвященные вопросам структурирования содержания двуязычного образования, анализу его форм и средств. Трансляция теоретического и практического опыта компаративистики в сфере двуязычного образования предполагает предварительную селекцию и ранжирование фундаментального знания, включение его в дидактические модули и адаптацию в соответствии с целями, задачами, формами и уровнями обучения; конструирование соответствующих стандартов двуязычного образования.

**«Языковое гнездо» и проект «Финно-угорское языковое гнездо»:
история вопроса, содержание и цели**

Финно-угорские языки России и самодийские языки по степени грозящей им опасности исчезновения могут быть разбиты на две группы: 1). Языки, которые в значительной степени усваиваются детьми в семьях; 2). Языки, которых дети практически не усваивают в семьях. В первую группу входят мордовские языки эрзя и мокша, марийский, удмуртский, коми и в определенных условиях ненецкий тундровый и хантыйский. Во вторую группу входят все остальные: карельский, людиковский, вепсский, ижорский, водский, язык финнов-ингерманландцев, мансийский, энецкий, ненецкий лесной и селькупский.

Однако следует заметить, что ЮНЕСКО считает все уральские языки, включая входящие в первую группу, находящимися под угрозой исчезновения. И даже такие языки, как удмуртский и марийский луговой, которые из всех уральских языков теоретически можно считать в плане передачи имеющими наиболее сильные позиции, по многим показателям ассимилированы русским языком. Наиболее быстрыми темпами ассимиляция идет в городах финно-угорских республик и в районных центрах, а также во многих диаспорах. Среди уральских языков России начаты и реализуются разнообразные программы, направленные на возрождение языков. Исследования, проведенные в среде говорящих на находящихся под угрозой исчезновения языках, показывают, что такие методы, как обучение языку в ДОУ или школах в объеме двух уроков в неделю, спорадические игровые моменты, разучивание песен или, к примеру, языковые лагеря не обеспечивают передачи языка. Передача языка детям предполагает наличие планомерного, постоянного слухового восприятия языка и говорения на нем. Фактически такие условия может предложить семья, в которой на языке говорят в быту, или работающие на языке – не просто организующие преподавание – детский сад или школа. Сохранение упомянутой выше второй группы как части языкового многообразия России требует осознанной работы по их возрождению (ревитализации), прежде всего, нужны более действенные, нежели используемые сегодня, мероприятия, с помощью которых процесс передачи языка от поколения к поколению будет начат заново. Если это не принесет положительного результата, данные языки выйдут в течение нескольких десятилетий из устного бытования.

«Языковое гнездо» означает форму дошкольного обучения, которая осуществляется на языке национального меньшинства данного региона. Принцип точно такой же, как и в случае с ранним и полным языковым погружением: ребенок, который в семье научился говорить только на языке национального большинства, приходит в группу «языковое гнездо», в которой персонал с самого начала и во всех ситуациях разговаривает с ним только на языке национального меньшинства. Ребенок начинает понимать новый язык очень быстро. Уже в первые дни он начинает соединять услышанные им слова и фразы с их конкретным значением. В свете накопленного в разных «языковых гнездах» опыта работы следует, что после пребывания в «языковом гнезде» в течение 3-4 месяцев ребенок начинает понимать в речи все самое существенное, что к нему обращено. То, насколько быстро ребенок начинает сам говорить на языке, может варьироваться достаточно сильно. Некоторые дети начинают повторять слова вслед за воспитателями уже с первых дней, другие не говорят ничего на языке национального меньшинства в течение долгих месяцев. В конце первого года обучения некоторым детям удастся спонтанно составлять целые фразы на языке национального меньшинства, у других же на это может уйти несколько лет. Важнейшим принципом «языкового гнезда» является то, что воспитатели обращаются к ребенку на языке национального меньшинства всегда и без исключения, но никогда не переводят сказанное на язык национального большинства. Если один и тот же воспитатель будет говорить и на языке национального меньшинства, и на языке национального большинства, дети будут ожидать

автоматически того, что информация будет адресована к ним на языке национального большинства, который им легче понимать – так усваивание языка меньшинства останется на нулевой отметке. Не менее важным принципом является то, что дети должны иметь возможность общения на любом из двух языков. Вначале они, естественно, будут говорить только на языке национального большинства, поскольку иного они и не умеют, за исключением самых маленьких ребят, которые не говорят еще ни на одном языке. Задача воспитателей – показать с самого начала, что они понимают все сказанное на языке национального большинства, что позволит создать для детей безопасную и доверительную обстановку: их потребности удовлетворяются, хотя они поначалу и не понимают языка, на котором с ними разговаривают. Ребенка, прожившего в гнезде дольше других, можно попытаться ненавязчиво подтолкнуть к употреблению языка национального меньшинства, но и здесь принуждение исключается.

Методика «языкового гнезда» была разработана в Новой Зеландии. Именно там в начале 1980-х гг. были предприняты попытки возрождения оказавшегося под угрозой вымирания языка маори при помощи обучения в дошкольном возрасте (Grenoble & Whaley, 2006, 52-55). Центральная идея «языкового гнезда» была идентична языковому погружению: язык – это не объект обучения, но средство общения. Методика языкового погружения была разработана в Канаде еще в 1960-х гг., тогда проживавшие на франкоязычных территориях англоговорящие родители озвучили проблему того, что их дети не усваивают в достаточной степени французский язык в рамках обычного школьного обучения, когда французский язык преподается как отдельный предмет через посредство английского языка. Тогда возникла мысль преподавать французский детям через французский же, общаясь на нем, объединяя язык с конкретной деятельностью и преподавая также и другие школьные предметы на французском языке (Laurén, 1992, 19-21). Наиболее существенной разницей между «языковым гнездом» и языковым погружением является то, что в рамках первого ставится задача активизировать роль семьи и сообщества в качестве передающего мостика для сохранения культуры и языка. Кроме Новой Зеландии, деятельность «языковых гнезд» заняла центральное место на Гавайском архипелаге в деле ревитализации гавайского языка, а также в финляндской части Лапландии в ходе возрождения инари-саамского и колтта-саамского языков. Деятельность «языковых гнезд» является частью работы по возрождению карельского языка в Финляндии. В целом, надо сказать, что результаты деятельности «языковых гнезд» в разных частях света сходны: в сравнении с традиционным преподаванием языка это чрезвычайно эффективный способ передачи языка детям.

Культурный фонд Финляндии является самым крупным частным фондом, оказывающим финансовую поддержку развитию науки и культуры. Фонд поддерживает различные общественно значимые проекты, одним из подобных стал начатый в 2006 году финно-угорский комплексный проект, в рамках которого предпринимаются попытки по сохранению, укреплению и модернизации финно-угорских культур и языков в России. Проект реализуется усилиями финляндских организаций, имеющих давний опыт в области культурного сотрудничества с финно-угорскими регионами России, – Обществом М.А. Кастрена, Обществом дружбы «Финляндия-Россия» и фондом «Юминкеко». Культурный фонд сыграл значительную роль в процессе возрождения инари-саамского языка Финляндии. Данный язык является малым языком коммуны Инари, носителей которого на сегодня насчитывается порядка 350 человек. В течение XX века язык оказался под реальной угрозой исчезновения, в частности, под влиянием финноязычного школьного обучения. Деятельность «языкового гнезда» на инари-саамском языке началась в 1997 году именно при поддержке Культурного фонда Финляндии, который вел работу в течение первых пяти лет, пока финансирование не перешло к государству. Определенно можно сказать, что «языковое гнездо» спасло инари-саамский язык. Сегодня сложно представить, что еще могло бы позволить начать вновь процесс передачи языка детям в условиях, когда родители уже не владели языком, а активных, находящихся в трудоспособном возрасте говорящих на языке было крайне мало (Olthuis, 2003). Наряду с осуществлением других проектов по финно-угорским языкам и культурам, в Культурном фонде началось обсуждение деятельности «языковых гнезд» как

средства возрождения финно-угорских языков России. На тот момент положительные результаты такой деятельности, направленной на возрождение языков, были получены из различных уголков мира. Он использовался также и в Республике Карелия, в пос. Калевала, где, начиная с 2000 и 2002 гг., работало целых две карелоязычных языковых группы, которые дали очень многообещающие результаты (Pasanen, 2003). По разным причинам, начиная с 2006 года, они были превращены в обычные группы ДОО, в которых карельский язык присутствовал в качестве случайного элемента в виде занятий. Это в значительной степени отрицательным образом сказалось на языковых результатах. Однако это является конкретным примером того, каковы результаты обучения карельскому языку в «языковых гнездах» и в рамках традиционной языковой подготовки.

В 2008 году Культурный фонд Финляндии принял решение о финансировании проекта «Финно-угорское языковое гнездо». Его цель заключается в распространении знаний о деятельности «языковых гнезд» на территориях бытования финно-угорских языков России, а также оказание помощи в начале работы «языковых гнезд». Информирование осуществляется посредством различного рода конгрессов, семинаров и прочих мероприятий, на которых обсуждаются вопросы преподавания языков и погружения в языки, встреч с чиновниками, работниками ДОО и родителями и с привлечением СМИ. Проект не покрывает расходы на деятельность «языковых гнезд», как то: аренда, зарплаты и расходы на ремонт. Небольшая экономическая помощь может быть оказана в виде предоставления необходимых материалов – книг для детей, если таковых не имеется. Кроме того, проект оказывает финансовую поддержку по составлению учебных программ для «языковых гнезд» в РК.

Одной из важнейших форм работы является подготовка воспитателей детских садов. В рамках проекта организовано и проведено четыре обучающих семинара продолжительностью в несколько дней, на которых обсуждались вопросы формирования языковой базы детей, понятие многоязычия (мультилингвизма), возрождение языков, методика языкового погружения и принципы работы «языковых гнезд». Целевой группой данных мероприятий были, в первую очередь, воспитатели ДОО и прочий персонал, представители организаций и образовательных учреждений, чиновники. Проект «Финно-угорское языковое гнездо» основывается на активном вкладе со стороны чиновников, общественных организаций и непосредственно языковых сообществ финно-угорских народов. Исходным моментом является стремление самих родителей семей по сохранению и развитию языков национальных меньшинств. Иначе говоря, желание родителей и их свободный выбор являются обязательной предпосылкой к деятельности «языковых гнезд». Создание групп «языковых гнезд» ни в коем случае не означает того, что родители, желающие получить для своего ребенка место в русскоязычном ДОО, были бы лишены такой возможности. В разных регионах имеется возможность мониторинга желания родителей.

На основании вышесказанного можно выделить следующие задачи: 1) создание функционального билингвизма ребенка на индивидуальном уровне и 2) возрождение, укрепление и модернизация находящихся под угрозой исчезновения языков на уровне сообщества. Одновременно целью проекта «Финно-угорское языковое гнездо» является именно билингвизм, а не монологизм или ослабление владения русским языком. Поддержка языков национальных меньшинств, поликультурность, языковая терпимость и языковое равноправие являются ценностями, прописанными в собственном законодательстве Российской Федерации и фигурирующими в подписанных ею международных соглашениях, например, в Рамочной конвенции о защите национальных меньшинств. Проект «Финно-угорское языковое гнездо» может внести небольшую лепту в дело продвижения этих ценностей на территориях бытования финно-угорских языков. В ситуации, когда 95% языков мира находятся под угрозой исчезновения до конца этого столетия, сохранение богатейшего языкового многообразия Российской Федерации предполагает целенаправленные усилия и использование новых, инновационных методов по возрождению языков.

Литература

- Grenoble, Lenore & Lindsay Whaley 2006: Saving languages. An introduction to language revitalization. New York: Cambridge University Press.
- Laurén, Christer 1992: Kielikylpykoulu ja sen taustaa. – Laurén (toim.): Kielikylpymenetelmä: kielen käyttö mielekkääksi. s. 11-22. Vaasa. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Olthuis, Marja-Liisa 2003: Uhanalaisen kielen elvyttäminen: esimerkkinä inarinsaame. – *Virittäjä* 107. s. 568-579.
- Pasanen, Annika 2003: Kielipesä ja revitalisaatio. Karjalaisten ja inarinsaamelaiden kielipesätoiminta. Pro gradu -tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto <http://www.doria.fi/handle/10024/63779>
-

Т. Пахалкова-Соич
Харьков, Украина
p-soich@mail.ru
Н. Иванова
Одесса, Украина
nat-iva@ukr.net

Создание учебника русского языка с учетом особенностей адресата (из опыта двуязычного образования в Украине)

Многолетняя практика обучения русскому языку в Украине показывает, что продуктивность учебного процесса зависит, прежде всего от следующих факторов:

- от целевой установки, отражающей растущие требования в овладении языком с учетом потребностей речевой коммуникации;
- от исследований в области языкознания, служащих основой для определения содержания обучения и описания изучаемого языка;
- от теории усвоения и лингводидактики, учитывающих новые достижения психологии и психолингвистики;
- от квалификации преподавателей и языковой подготовки учащихся (уровень владения речью, уровень языковых знаний, учебная мотивация);
- от требований диктуемых конкретными условиями межкультурной коммуникации.

Исходя из вышесказанного и обобщая опыт работы, была предпринята попытка создания учебника «Русский язык», который имеет коммуникативную и страноведческую направленность, что способствует не только более эффективному усвоению русского языка, но и преодолению проблем межкультурной коммуникации.

Реализация этого ведущего принципа, которому подчинены остальные, предполагает систему коммуникативных упражнений на всех ступенях обучения и лингвистически обоснованный минимум адекватного речевого и языкового материала, отражающего реальные сферы общения. Данный принцип был положен в основу учебника.

Учебник может быть использован для изучения языка с начальных стадий обучения в естественных для общения ситуациях или максимально приближенных к ним, имитирующих их.

Лингвострановедческая направленность находит проявление в учебных текстах и знакомит с жизнью в стране.

Предметом обучения выступает речь, речевая деятельность, язык в его функционировании. Коммуникативно-функциональное описание языка как средства общения проводится с учетом потребностей усвоения речи.

Лингвистической основой обучения является коммуникативно-функциональное описание языка, которое прежде всего выражается:

- в отборе конструкций, служащих реализации коммуникативных намерений в коммуникативных ситуациях;
- в отборе тем, из которых реализуются отобранные коммуникативные намерения;
- в определении адекватного речевого материала;
- в организации учебного материала, представленного в пособии как последовательность речевых действий, ведущих к решению коммуникативных задач.

Обучение всем видам речевой деятельности ведется комплексно и параллельно с преобладанием говорения, а также с учетом различий между устной и письменной речью.

Учитываются также существенные различия между устной и письменной, речью, которые особенно явно проявляются в наборе и частотности употребления лексических и грамматических элементов и в специфике информативно-коммуникативной структуры текста.

Особое внимание в пособии уделено использованию дифференцированного и комплексного подхода к формированию навыков и умений, чему способствует и концентричность в организа-

ции учебного материала, посредством выработки автоматизмов речевых действий сознательно и целеустремленно формируются динамично-функциональные стереотипы, которые способствуют уверенному и свободному применению языка. Этот принцип отражает тот факт, что психофизиологической базой речевой деятельности являются навыки, т.е. автоматизированные операции и речевые действия, которые поднимаются на уровень речевой деятельности в результате интенсивной речевой тренировки навыков.

Пособие направлено на сознательное усвоение материала, которое сочетается с его интуитивным осмыслением на основе нового текста, что требует высокой частотности повторения нововведенных лексических и грамматических явлений в контексте. При этом постоянно стимулируется речевую активность обучающихся, их участие в коммуникации.

Особое внимание уделено тексту, как высшей коммуникативной единице, который может служить основой для развития навыков не только монологического высказывания, но и культуры общения, помогает учить правильному конструированию мысли, а не только формам ее выражения.

Также следует отметить важность творческих упражнений. Творческий тренинг, от краткого поурочного тренинга, при котором не нарушается ни привычное течение урока, ни усвоение программного материала, до больших ролевых игр, способствует активизации усвоенного материала в ситуациях, приближенных к реальным.

В уроках выделяется несколько способов семантизации лексики. Кроме того, пособие включает работу с компьютерными программами, которые дают возможность студенту осознать, наглядно представить закономерности, алгоритмы построения высказывания на иностранном языке. Компьютерная программа как бы осуществляет операционную развертку речевой деятельности носителя языка, которая в ходе взаимодействия с компьютером должна быть усвоена, трансформирована в формы собственной деятельности.

При создании компьютерной программы учитываются возможные действия студента, имитируется деятельность преподавателя, определяются примерные временные рамки работы с отдельным фрагментом или всей программой в целом. Все это позволяет говорить, что с помощью реализованных в программах алгоритмов создается определенная модель урока.

Мы надеемся, что данный учебник будет стимулировать активизацию знаний и умений соответствующим повышать эффективность учебного процесса, в целом интенсифицируя его оптимальными средствами.

Языки Туркменистана: взгляд из пустыни

Государственным языком Туркменистана является туркменский (2,5 млн. носителей в стране, 0,66 млн. в Иране, 0,35 млн. в Афганистане, 0,2 млн. в Ираке, 0,12 в Узбекистане, 0,12 в Турции, немного в Таджикистане, Казахстане и России), ср. (Голубева и др. 2010). В самом Туркменистане туркмены составляют около 70% населения, другие крупные группы – узбеки, казахи и русские. Здесь проживают представители более 80 национальностей, по ориентировочным данным, население скоро достигнет 6 млн. чел. Хотя преобладает сельское население, число горожан растет. В Ашхабаде (Ашгабате) работает Туркменский национальный институт мировых языков им. Д. Азади, занимающийся исследованиями сравнительно-сопоставительными исследованиями и теорией перевода. В 1993 г. в Туркменистане объявили об обязательном изучении трех языков: туркменского, английского и русского. Большое влияние в регионе имеет также турецкий язык. Этапы развития методики преподавания отражены в статьях (Pool 1976, McArthur 2003, TИHR 2006, Sartor 2010).

Расскажу о буднях сельского учителя и о многоязычной ситуации в Туркменистане. Рассказ будет называться «Заповедник "Репетек". Заповедное двуязычие».

Подвизался я работать в Репетеке. Это заповедник в пустыне Каракумы. Школа там национальная, детей – каждый на счету. В интернат их отправить в город – да трудно будет жить детям вне дома. Вот и работаем мы, городские (7-8 человек) в этой заповедной школе.

Утро. Оранжевое солнце перед тобой, руку протяни – достанешь. Что еще сказать о рельефе? Кругом пески... Каракумы.

Стою во дворе школы задолго до первого звонка. И, то справа, то слева, по всей округе раздаются негромко детские голоса. Самих детей еще не видно – бесконечные барханы, да реденькая растительность скрывают их в океане песков. А через минуту-другую казахская речь слышится все отчетливей и дети цепочками стекаются из разных концов станции Репетек в школу. Да-да речь казахская, а школа туркменская. Живут на станции преимущественно казахи. Дети и некоторые работники общаются на казахском вне учебного процесса, а занятия проходят на туркменском. А изюминка в том, что туркменский язык для них не чужой, а родной. Свободно владеют им дети, родители, общаются на нем уважительно. Благо языки родственные, да и народы тоже.

По специальности я «русовед», но здесь учу английскому языку, так как дипломированных «англичан» сюда из города не заманишь.

Уроки. Объясняю детям значение слова, перевожу с английского на туркменский, автоматически дублирую и на русском языке. Русский язык дети понимают несравнимо лучше, чем английский. Родители, родственники – все люди советские, т.е. русскоязычные. Потихонечку запоминаю слова на казахском языке. И, представьте, учитель из города, приезжающий за 85 км к детям в пустыню, объясняя тему, дублирует на туркменском, русском, английском языках некоторые слова или фразы (весь материал сложно) из текста, вдруг... в потоке речи поясняет новое слово или фразу из учебника на их родном (казахском) языке. Видели бы вы их радостные глаза, одобрительные кивки, лица, расплывающиеся в улыбках. Всего-то несколько десятков слов, фраз (пока) на казахском – зато какой эффект, – не измеришь ничем, не купишь за деньги! Все дети – твои!

Говорить о значении двуязычия научным языком трудно, а вот выучить минимальный лексический запас из другого языка – под силу любому. Новые друзья, единомышленники. А ученики, по-моему, они и есть единомышленники.

Приучить учеников к постоянным занятиям, воспитывать в них любовь к книгам, стремление к знаниям – в этом вижу основную роль учителя в обществе. Придерживаясь золотого пра-

вила, что учеников следует приохочивать, а не приневоливать, можно добиться главной цели в обучении, выраженной словами ёмкой китайской мудрости: «Учитель открывает дверь в мир знаний, ученик должен войти в этот мир самостоятельно!»

Дети в Репетеке с младых ногтей воспринимают иностранный язык как инструмент, позволяющий понять собеседника, приезжих учителей, вахтовиков, туристов, которые по своим причинам здесь работают, путешествуют, обучают. Уверен, что и во взрослой жизни, освоив языки (туркменский, русский), культуру этих народов, будут воспринимать их представителей как друзей, единомышленников (в том смысле, что думают с ними на понятном им языке). К слову, в Репетеке лет 50 назад была зафиксирована самая высокая температура. Люди здесь тоже тёплые.

Дорога. На работу добираться автостопом. Через Туркмению проходят всевозможные транспортно-торговые маршруты. И, ежедневно общаясь в дороге с людьми разных национальностей (русский в пути – как палочка-выручалочка), ощущаешь абсолютную важность многоязычия как инструмента для взаимопонимания между людьми, как средства для достижения гармонии в разноликом, беспрерывно перетекающем океане человеческих судеб.

Литература

Голубева А.В., Перманов С.Я., Протасова Е.Ю. Русский язык в Туркменистане. *Материалы международной конференции «Функционирование русского языка в двуязычном образовательном пространстве»*. СПб.: Златоуст, 2010, с. 145-158.

McArthur T. English as an Asian language. *English Today*, 2003, N. 19, pp. 19-22.

Pool J. Some Observations on Language Planning in Azerbaijan and Turkmenistan. *Language Planning Newsletter*, 1976, V. 2, N 2, pp. 3-4.

Sartor V. Teaching English in Turkmenistan. *English Today*, 2010, V. 26, N. 4, pp. 29-36.

ТИНР. Об изучении иностранных языков в Туркменистане. *Хроника Туркменистана*, 30.10.2006, www.chrono-tm.org/?id=752

Языковые модели билингвального образования в России: варианты, перспективы, решения*

В основе идей о многоязычии, плюрилингвизме и мультилингвизме лежит тезис о том, что наличие нескольких языков в обиходе обогащает общество, являясь его ценным ресурсом. Это не отменяет необходимости иметь надэтнический общенациональный язык и общую государственную идентичность, параллельно воспитывая в себе интернационализацию (в том числе европеизацию) с дополнительными языками и идентичностями [Менг 2009: 17; Протасова 2009: 26].

Европейская формула «родной язык + 2 иностранных языка» предполагает, что по возможности все граждане Евросоюза наряду со своим родным языком должны владеть компетенциями по меньшей мере в двух языках [Wellmann 2010: 31]. Это не означает «владеть» на профессиональном уровне C – 2 (компетентное владение) всеми языками; данное касается родного языка и английского. Целевой уровень второго языка находится в рамках B – 1, B – 2 – самостоятельное использование языка.

Адаптация данной модели к тому или иному региону РФ, безусловно, потребует ее коррекции, которая касается общего количества изучаемых языков, что связано, в первую очередь, с проживанием в регионе определенного количества наций и народностей. Так, на территории Волгоградской области действуют 46 национальных общественных объединений. Естественно, что у каждого национального меньшинства есть свой родной «малый» язык. Языковая политика государства должна показывать, как соотносятся между собой государственный язык, языки меньшинств, языки иммигрантов, иностранные языки. Языковая модель билингвального\мультилингвального образования позволит выстроить такую парадигму, формула которой могла бы быть следующей:

А) для мигрантов – «родной язык + русский язык как язык межнационального общения и, следовательно, государственный язык + 2 иностранных языка, из которых обязательный английский и любой другой иностранный язык»;

Б) для русскоязычного населения европейская формула – «родной язык + 2 иностранных языка, из которых обязательный английский и любой другой иностранный язык».

Обязательное условие существования данной языковой модели – категорическое недопущение сокращения количества часов на изучение иностранных языков, да и языков вообще.

В идеале же, частично отвлекаясь от проблем многоязычия, целесообразно и выстраивание некой образовательной вертикали под патронажем, например, классического университета, которая предполагает закрепление за вузом дошкольного учреждения с моделью дву- и многоязычного образования, специализированной школы со стратегиями развития именно данного высшего учебного заведения, что не только способствовало бы развитию творческих дарований детей, но и приводило бы к поступлению в вуз «своих абитуриентов». Совершенно естественно, что в данном случае и преподавание в школе и вузе должно основываться именно на указанной модели дву- и многоязычного образования.

Подобных тенденций, однако, в России на данный момент не наблюдается. Так, с переходом на ФГОС третьего поколения в вузах РФ фиксируется совершенно противоположное: массовое сокращение сроков изучения иностранных языков, которое приводит и к сокращению их количества. А ведь реализация подобной модели способствовала бы внедрению на практике идей плюрилингвизма и мультилингвизма в том или ином регионе и в целом в РФ.

* Статья написана при финансовой поддержке ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России 2009 – 2013» (Госконтракт № 02.740.11.0367).

Тем не менее, сама идея двуязычного образования уже имеет право на существования, хотя бы потому, что дает великолепную площадку для исследования не только процессов «запечатлевания» в памяти какого-либо другого (не родного) языка, но и процессов говорения на нескольких языках, что особенно актуально в свете эволюционного аспекта формирования речевой функции с привлечением онтогенетических закономерностей развития речи, с акцентом на новых понятиях о механизмах мозга и их участии в речевом онтогенезе.

С точки зрения обозначения перспектив изучения механизма говорения на нескольких языках или кодовых переходах важен учет фактора установки, о которой так мало говорят в последнее время именно применительно к многоязычию и которая так важна, так как является основной особенностью психической активности человека [Узнадзе 1997: 330]. Так, интересен и важен вывод о том, что в языке, кроме работы интеллекта и моторных процессов, обязательно принимает участие установка, иначе, началу процесса речи предшествует некое состояние, которое в субъекте вызывает действие сил, необходимых для разговора именно на данном языке. Фактор наличия некоего состояния совершенно не противоречит новейшим психофизиологическим исследованиям: значению, например, в речевом онтогенезе зеркальных нейронов и пейсмерного механизма. Установка (ее различные виды) является и причиной появления акцента при говорении на иностранном языке. Известен и доказан факт переноса звукопроизносительных характеристик первого иностранного языка, а не родного, на второй иностранный язык при их последовательном изучении (вышеназванная формула Б). Также фиксируется и парадоксальный факт переноса звукопроизносительных характеристик родного языка (вышеназванная формула А) на русский и другие иностранные языки.

Рассматривая опыт билингвального образования в перспективе, необходимо выделить основную задачу одновременного обучения двум\нескольким иностранным языкам – развитие способностей индивидуума использовать иностранные языки как инструмент общения в диалоге культур современности.

Подводя итог изложенному, отметим, что билингвальное образование – это не «насаждаемая сверху» и отвлеченная от действительности идея, а насущная необходимость, диктуемая условиями развития современных сообществ и культур. Это то, что в принципе является и должно стать нормой развития современных государств.

Литература

1. Менг К. Овладение языком и обучение языку в ходе речевого общения // Light. Часть I. Теоретические основы и практика. Mitra e.V. Berlin, 2009. С.14 – 22.
2. Протасова Е.Ю. Концепция европейской модели двуязычного образования дошкольников // Light. Часть I. Теоретические основы и практика. Mitra e.V. Berlin, 2009. С.23 – 38.
3. Узнадзе Д.Н. Теория установки. Под редакцией Ш.А. Надирашвили и В.К. Цаава. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 448 с.
4. Wellmann, J. Von Bildungsidealen und idealer Bildung – zum Bologna-Prozess und seiner Umsetzung in Deutschland // Проблемы преподавания иностранного языка в системе двухуровневого образования: материалы международной науч.-практ. конф. / [Отв. ред. Е.Е. Сухова]. – Рязань, 2010. С.21-52.

Пространственные аспекты коммуникации взрослого и ребенка-билингва в ситуации вне визуального взаимодействия

Исследование коммуникации в условиях затрудненной совместной деятельности последние годы все чаще привлекает интерес психолингвистов разных стран. Изучение дискурсивных средств и стратегий коммуникативного поведения партнеров поможет приблизиться к решению фундаментальной проблемы: в чем проявляется способность к взаимодействию, каковы механизмы управления вниманием, на какие компенсирующие стратегии опираются разные категории информантов (в том числе взрослые при общении с детьми-билингвами) при выполнении совместных действий для достижения общей цели.

Задача настоящего исследования состояла в изучении психолингвистических и лингвистических характеристик коммуникативного поведения ребенка и взрослого в ходе совместной деятельности при решении пространственных задач.

В качестве экспериментальной методики использовался тест для изучения особенностей передачи информации в ходе коммуникативных взаимодействий [Clark 2004]. Стимульным материалом послужили трехмерные геометрические объекты (детский конструктор ЛЕГО). В ходе эксперимента двое испытуемых (Инструктор и Сборщик) находились друг напротив друга за столами, разделенными ширмой, имели возможность свободно общаться. Сборщик, следуя словесным инструкциям Инструктора, должен был собрать из имеющихся у него разрозненных деталей такую же конструкцию, которая была перед глазами его партнера по коммуникации. Участники были расположены таким образом, что Инструктор не имел возможности зрительно контролировать выполнение задания Сборщиком.

В эксперименте принимали участие трое русскоязычных взрослых и восемь детей в возрасте 5,5 – 6 лет одной группы финско-русского детского сада «Калинка» (г. Хельсинки, Финляндия). Дети и взрослые попеременно участвовали в роли Инструктора и Сборщика.

Рабочая гипотеза состояла в следующем: ребенок еще только находится в процессе овладения категориями пространства и выражающими их языковыми средствами, что оказывает влияние и на поведение взрослого. Взрослый вынужден приспосабливать свою систему обозначений категорий пространства к системе обозначений ребенка-билингва.

Анализ результатов описываемого эксперимента показал:

1. В ситуации детского билингвизма при решении данной пространственной задачи наименьшие трудности вызывает стадия Идентификации объекта, т.е. определение формы, цвета, размера деталей конструктора. Дети старшего дошкольного возраста хорошо владеют этими категориями: они могут считать до десяти, знают такие геометрические фигуры как «квадрат», «прямоугольник», «куб», «круг», называют основные цвета по-русски.

2. При использовании языковых средств дети-билингвы допускают грамматические ошибки в выборе видо-временных форм глагола, в выборе падежа, согласовании субъекта и предиката в роде и числе и др. В ряде случаев они используют финские слова. Но все это не препятствует успешному протеканию процесса взаимодействия на этой стадии.

3. Многие пространственные термины еще не окончательно освоены детьми-билингвами к пятилетнему возрасту. Это ведет к тому, что дети избегают их употребления и пытаются заменить их другими средствами выражения пространственных отношений, не дающими полной информации о расположении объекта, что приводит к ошибкам при выполнении совместного задания. Если же эти пространственные термины представлены в реплике взрослого, дети часто неправильно их интерпретируют, и это отражается на тех действиях, которые они совершают над объектами.

4. Частота употребления детьми локативных показателей и правильность их интерпретации зависит от того, насколько освоенными они являются. Испытуемые собирают модель конструктора, детали которой располагаются вдоль трех осей координат. Соответственно, взаимное расположение деталей может определяться как вертикальное (сверху / снизу), горизонтальное (слева / справа) и сагиттальное (спереди / сзади). Полученные экспериментальные данные подтверждают факт, установленный специалистами по детской речи, о том, что наиболее освоенными являются показатели вертикального направления, а наименее – горизонтального [Landau, Jackendoff 1993; Landau, Hoffman 2005; Еливанова 2007]. Однако даже те дейктические элементы, которые обычно правильно используются и воспринимаются ребенком (например, *вверху* (сверху, наверху), *внизу* (снизу), *на*, *над*, *под*.), могут подвергаться неверной интерпретации в случаях, когда высказывание, которое содержит данные локативные показатели, можно трактовать неоднозначно. Понятия *лево* и *право* действительно являются наименее освоенными, так как ребенок не только избегает их использования, но и часто неправильно выполняет инструкции взрослого, содержащие эти локативные показатели.

5. Некоторые средства выражения пространственного дейксиса, которые используют взрослые в диалоге с ребенком, отличны от тех, которые они употребляли бы в коммуникации «взрослый – взрослый». Взрослый участник коммуникации в большинстве случаев демонстрирует способность подбирать такие языковые средства для передачи категории локативности, которые были бы понятны ребенку дошкольного возраста. Например, обнаружив неуверенность ребенка в использовании языковых выражений горизонтального направления или спрогнозировав ее, заменяет их для обеспечения эффективности коммуникации на другие дейктические средства, более понятные и доступные ребенку (Например: «*Хорошо. Теперь смотри, вот вытяни перед собой руки и в правую руку, где ты ложку держишь, возьми желтую*»).

6. Использование взрослыми испытуемыми метафоры как средства описания модели конструктора значительно повышает эффективность коммуникации и позволяет свести количество ошибок в построении к минимуму.

Таким образом, особенности описания локативной ситуации, выявленные в данном исследовании, позволяют сделать вывод о том, что осуществление эффективной коммуникации вне визуального взаимодействия иногда является сложным даже для взрослого человека. Следовательно, для ребенка-билингва, как для индивида с еще не сформировавшейся коммуникативной и когнитивной компетенцией, эта задача оказывается вдвойне трудной. Однако необходимо отметить, что тактика взаимодействия, которую применяет взрослый, часто позволяет значительно повысить эффективность коммуникации.

**Частотность высказываний при описании монолингвами
и билингвами 3-7 лет серии картинок с неизвестным сюжетом**

В рамках проекта «F+R=X: How effective is multilingual education? » проводится исследование речи русскоязычных и финноязычных монолингвов и русско-финских билингвов 3-7 лет. Экспериментальный материал представляет собой книжку с 12 картинками, на каждой из которых изображен медвежонок, осуществляющий некоторое действие. Поскольку главным структурным элементом предложения является глагол, а действия медвежонка – основной изменяющийся компонент изображения, то данный набор картинок позволяет продемонстрировать, какие зависимые от глагола лексико-синтаксические элементы доступны ребёнку и каким образом они оформлены.

Испытуемому даётся максимально общая инструкция, не направляющая его рассказ ни на какую определённую конструкцию, типа: «Расскажи, что здесь». Билингвов просят сначала рассказать на русском языке, а затем на финском (экспериментатор переходит на финский). В эксперименте принимают участие дети с разным уровнем развития языков и с разными доминирующими языками. Мы не ставили своей задачей добиться от детей полноценных синтаксических конструкций, включающих в себя сказуемое и зависящие от него члены предложения, поэтому старались ограничивать свои реплики, чтобы они не были решающим фактором речевого разнообразия. Нашей задачей было, наоборот, предоставить ребёнку свободу размышления и ответа, дать ему возможность осуществлять собственный выбор построения фраз с минимальным участием интервьюера. Именно в этом случае возможно наблюдать разницу в построении фраз и описательных конструкций одних и тех же картинок разными детьми. Данное положение соответствует теории функционального синтаксиса, развиваемой в трудах А. Мустайоки.

Частотность одного высказывания по заданной картинке может служить критерием оценки межкультурной компетентности и одно-/многозначной оценки изображения. Так, достаточно однообразно иллюстрации отображает такой показатель, как две трети практически идентичных высказываний. Например, иллюстрация, на которой медвежонок чистит зубы зубной щёткой и держит во второй лапе стакан, описывается детьми практически идентично: 1) *мишка/он чистит (щёткой) зубы*, 2) *мишка моет зубы* 3) *здесь паста и стакан*; при этом первый вариант с некоторыми дополнениями или без них используется более десяти раз. Из описаний этой же картинки на финском языке мы имеем всего два варианта: 1) *pesee hampaat/hampaita* (букв. «моет зубы», в разных, равнозначных в данном контексте, падежах) и 2) *hammasharja, muki/lasi* (зубная щётка, кружка/стакан). Из данных подсчётов следует, что эта картинка представляется ребёнку однозначной, ребёнок понимает смысл и может его выразить вербально. Обратим также внимание на влияние финской конструкции на русскую во втором варианте русскоязычного описания билингвов.

Абсолютно иной представляется детям картинка, на которой изображён несущий кофейник/чайник/кувшин медвежонок. Так, в русскоязычных описаниях встречается более десяти различных вариантов ответа, а в финских – девять. При этом данная картинка расценивается рассказчиком с двух позиций. Во-первых, речь идёт о напитке и производимых с ним действиях: *идёт чай пить, чай пьёт, чай готовит, чай наливает* и т.п. Во-вторых, речь идёт о самом предмете и производимых с ним действиях: *несёт самовар, несёт чайник, держит чайник* и т.д. В финском языке наблюдается идентичное разделение, варианты *ottaa kahvia* (букв. «берёт кофе»), *kantaa kuuma vettä* (несёт горячую воду), *menee juomaan teetä* (идёт пить чай), и варианты с наименованием предмета: *kantaa mukia* (несёт кружку), *vie kahvikannua* (уносит кофейник), *hänellä on teekannu* (у него чайник) и т.д. Эти описания, как нам представляется, культурно обусловлены.

В приведённых ниже примерах мы не указываем субъект (*мишка, медвежонок, медведь, он и пр.*), при применении стратегии перечисления производимых действий он пропускается.

барабанит (5), играет на барабане (9)/на барабанах/в барабан (1), стучит в барабан (1)	soittaa rumpu/ rumpuja (3), <u>rummuttaa</u> (4), leikkii rumpuja (1)
<u>чистит (щеткой) зубы</u> (14), моет зубы (1)	<u>pesee hampaita</u> (5)/ hampaat (3)
самовар(1)/котел несёт(1), держит (1)/несёт чайник (2), приносит чай(1), самовар взял пошел попил(1), <u>чай пьет</u> (3)/готовит(1), идет чай пить (2), пошел делать чай (1), <u>наливает чай</u> (2)	<u>kantaa teekannua</u> (3)/ <u>mukia</u> (2)/kuumaa vettä (1), karhulla on nälkä (1), ottaa kahvia (1), vie kahvikannua (1), menee juomaan teetä (1), täällä on <u>(tee)kannu</u> (2)
<u>на скакалке прыгает</u> (9), с скакалкой (1)/на веревке (2)/через нитку прыгает (1), крутит скакалку (1)	<u>hyppii (hyppy)narulla</u> (5)/ narun kanssa (1), se pomppii (1), menee hyppynarulla leikkimään (1)
играет с мячиком (3), в мяч/в мячик играет (7), в футбол играет (3), бросил мячик (1), шаром играть (1), пинает мячик (2)	<u>leikkii pallolla</u> (2)/ pallon kanssa (1)/ palloa (1), potkii palloa (1), <u>heittää palloa</u> (2), menee palloa pomputtamaan (1), pelaa jalkapalloa (1)
перевернулся (1), кувыркается (2), стал вверх ногами/ <u>вверх ногами</u> (3), стал задом наперед (1), стоит вверх тормашками (1)/ <u>стоит на голове</u> (3)/ на руках (2), играет вниз головой (1), гимнастику делает (1)	<u>seisoo (pään) päällä</u> (2), <u>väärinpäin</u> (2), menee tekemään/tekee <u>kuperkeikkaa</u> (2), pää alaspäin seisoo(1)/ pää on alhaalla ja jalat ovat ylhäällä(1)/ nousee jalat ylös (1)
<u>делает торт</u> (из песка) (3), куличики лепит (1), <u>играет в песчнице</u> (2), копает, <u>строит</u> (песочный) <u>замок</u> (3)/ <u>башню</u> (1), <u>делает дом из песка</u> (2), <u>насыпает песок</u> (2)/ поиграл в песок	<u>rakentaa hiekkalinnaa</u> (4), <u>tekee hiekkakakkaa</u> (5), laittaa hiekkaa pois ämpäristä (1), leikkii hiekkaa (1)
(на колясочке) <u>возит игрушку</u> (в тележке) (8), несет тележку (1), везет машину(1), в коляске кто-то прячется(1), везет мышку/ малышку/кого-то/медвежонок (5), катает игрушку (1)	<u>nalle vetää lelua</u> (aan)/tollasta/ <u>nallea</u> vaunussa (4), <u>vetää konttikärryä</u> (perässä) (3), nalle leikki (1)
<u>поливает цветы/ цветочки</u> (лейкой) (16)	<u>kastelee kukkia</u> (6), kattaa vettä kukkiin (1), kukkia, laittaa vesiä niille (1)
<u>рисует солнце/ солнышко</u> (8)/ учит(1), солнце нарисовал (1)/ решил нарисовать солнышко (1)	<u>piirtää</u> (9) (<u>aurinko/aurinkoa</u>) (ja koira katsoo/ja siinä on koira (2), nalle on koulussa (1)
<u>гладит кошку/киску/котенка</u> (13), положит киску (1), с кошкой играет (2)	<u>silitää kissaa</u> (6), leikkii kissan kanssa (1), kissaa halaa (1)
<u>ездит/едет/катается на санках/с санками</u> (12), пошел кататься на улицу с санками (1), ищет где ново горки (1), катается на лыжах (1)	<u>laskee pulkalla</u> (7) (mäkeen)/ laskee pulkan kanssa (1), pulkkailee (1)

При сравнении частотности вариантов высказываний на обоих языках оказалось: 1) одни и те же картинки вызывают меньшую или большую вариативность высказываний как среди русскоязычных или финноязычных монолингвов, так и среди билингвов; 2) принципы описания одних и тех же картинок, такие как описание предмета или действия, описание субъекта или объекта, глагольной совершаемости или направленности действия, сходны на обоих языках вне зависимости от монолингвизма / билингвизма ребёнка; 3) ряд конструкций, типичных для одного языка, но не встречающихся в другом, переносятся из доминирующего языка во второй.

**Учебные толково–сочетаемостные словари терминов при обучении
билингвов профессиональной коммуникации в условиях доминантного двуязычия**

Обучение билингвов профессиональной речевой компетенции в ситуации доминантного двуязычия, когда область использования второго языка не покрывает соответствующую когнитивную сферу, предполагает наличие высокоинформативных средств обучения, содержащих многопараметровое описание языковых единиц второго языка. Такое описание должно содержать информацию о связях и структурных преобразованиях языковых единиц второго языка, разрешенных системой этого языка, а также об их валентных отношениях и некоторые др. сведения, существенные для продукции речи на втором языке. В качестве одного из значимых представителей таких средств обучения могут выступать учебные толково-сочетаемостные словари терминов (далее УТССТ), разрабатываемые в ГосИРЯ им. А.С. Пушкина под руководством проф. В.В. Морковкина. УТССТ представляют собой новый для отечественной лексикографии жанр словарей продуктивно – рецептивного типа, содержащих комплексное описание терминологических единиц. В отличие от традиционных терминологических словарей, описание термина в которых ограничивается обычно раскрытием соответствующего понятия, УТССТ содержат разносторонние сведения, учитывающие амбивалентную природу терминологической единицы как члена определенных понятийной и языковой систем одновременно. В соответствии с этим микроструктура УТССТ включает:

- 1) грамматическую характеристику термина (с указанием словоизменительной парадигмы, рода и морфологических ограничений);
- 2) характеристику обозначаемого термином понятия путем приведения дефиниции на втором языке и переводного эквивалента на доминантном языке;
- 3) описание свободной сочетаемости термина;
- 4) гнездо, включающее:
 - а) номинативные термины, порождаемые непосредственно заголовочной единицей;
 - б) производные от заголовочной единицы прилагательные с переводом на доминантный язык;
 - в) термины – словосочетания, компонентом которых является заголовочная единица;
 - г) термины – глаголы, находящиеся в непосредственной словообразовательной связи с заголовочным словом;
 - д) производящее по отношению к заголовочной единице слово (заметим, что все лексические единицы, приводимые в зоне «гнездо», сопровождаются переводом на доминантный язык;
 - е) сопутствующие языковые сведения, в том числе указание на синонимы, антонимы и смежные по значению термины,
 - ж) сведения о происхождении термина.

Разноаспектная лексикографическая интерпретация терминов второго языка в УТССТ дает возможность предложить обучаемым систему заданий, нацеленных на овладение этими единицами в разных режимах: как в режиме “рецепция речи”, так и в режиме “продукция”. В соответствии с микроструктурой словаря эти задания могут быть ориентированы на:

- 1) грамматическую характеристику термина;
- 2) особенности его произношения;
- 3) свободную и функционально-связанную (отражающую тезаурусные связи термина) сочетаемость терминологической единицы;
- 4) иллюстративные примеры;
- 5) деривационные связи термина;
- 6) его этимологию.

Комплекс перечисленных заданий может входить в качестве отдельной композиционной части в макроструктуру УТССТ, обеспечивая системное формирование профессиональной речевой компетенции билингвов на втором языке.

Более эффективное использование УТССТ в обоих речевых режимах становится возможным благодаря включенным в его структуру двуязычным индексам. Алфавитный указатель всех вошедших в словарь терминов на доминантном языке с их переводом на второй язык обеспечивает переход от смыслового задания на доминантном языке к его выражению средствами второй языковой системы (жирным шрифтом в этом индексе выделены эквиваленты терминов, являющихся заголовочными единицами, а также сами эти единицы). Указанный индекс может служить также и в качестве рецептивного словаря при переводе профессионально-ориентированных текстов с доминантного языка на второй. Кроме того, УТССТ содержат и обратный индекс, которым можно пользоваться как обычным двуязычным словарем, т.е. в основном в режиме «рецепция речи».

В докладе будут приведены конкретные задания, позволяющие активизировать профессиональную речевую компетенцию на втором языке (с использованием материалов «Словаря терминов современного предпринимательства, авторы: С.Н. Белухина, В.В. Морковкин, З.П. Попова, М., Астрель, 2005).

Мультикультурная Европа: психологические аспекты становления личности

Педагог из Москвы, который работал в международном детском лагере с русскоязычными европейцами, отметил следующее: «Это – совершенно *другие русские* дети, не похожие на тех, с кем мы работаем в России. Ничего общего, одни различия. Например, недостаточно быть взрослым, чтобы быть авторитетом. Нужно еще что-то иметь, уметь, представлять собой. Они более свободные, ответственные. Наши воспитательные методики с ними не работают».

Думаю, что каждый, кто работает с двух- и поликультурными детьми, может написать довольно длинный список различий, которые проявляются как в обучении этих детей, так и в воспитании, а также в обычном общении с ними.

В психологии принято, объясняя те или иные феномены, обращаться к физиологическим основам, особенностям высшей нервной деятельности. В этом смысле уникальная информация была представлена на конференции по проблемам сохранения русского языка в диаспоре, проходившей в Российском центре в Копенгагене в 2009 году. Профессор-микробиолог Олег Майборода продемонстрировал томографический снимок: локализация языковых зон в мозге двуязычного ребенка и двуязычного взрослого. На снимке хорошо видны различия: по сравнению с двуязычным взрослым у *двуязычного ребенка* зоны локализации языков **пересекаются**, образуя общую лингвистическую зону. Интересно, что когда двуязычный ребенок начинает изучать третий и четвертый языки, то они «присоединяются к общей зоне пересечения. Тот факт, что появляется общая лингвистическая зона, имеет довольно много последствий, одно из них – то, что скорость переработки информации в этом случае значительно возрастает. Так что, уже с точки зрения физиологии двуязычный, многоязычный ребенок – это другой человек: его мозг работает иначе. Иначе чем у двуязычного взрослого и иначе, чем у его одноязычного, монокультурного сверстника.

Кросс-культурные исследования должны будут однажды ответить на вопросы: каковы потребности и возможности, каков потенциал, чем отличается поликультурная генерация от монокультурной, как можно использовать достоинства поликультурной личности для развития общества? Какими ресурсами обладает эта генерация, каковы ценностные ориентации, духовные потребности, каково отношение к знаниям, к себе, к другому человеку, к миру в целом?

Данные эмпирических исследований, проведенных мной в группе русскоязычных европейских детей и подростков, приводят к мысли, что это – другие люди. Они по-другому строят собственную картину мира: здесь довольно ярко выражены открытость по отношению к миру и знаниям, интерес к людям другой культуры, ценность таких качеств как доброжелательность и помощь другим.

К сожалению, в области двуязычия/многоязычия, би-/поликультурной личности, не часто проводятся исследования, показывающие сильные стороны этого феномена. Большинство исследований рассматривают двуязычного, многоязычного ребенка/подростка с позиции ассимиляции и проблем: у него что-то не так, как у его монокультурного сверстника.

Проблемы, безусловно, есть, и с психологической точки зрения – это, прежде всего, конфликт культурных идентичностей. На каком языке думает бикультурный ребенок/подросток, через какой язык осваивает мир, присваивает знание, каким образом идентифицирует себя с культурами, репрезентантом которых – сознательным или бессознательным – он является? Девочка-курдка 7 лет рассказывает: «Моя мама – курдка, она мусульманка, мой папа – курд, он мусульманин, а я – датчанка!» Подростки занимают другую позицию – это часто позиция отрицания своей принадлежности к той или иной культуре, когда они позиционируют себя носителем «никакой» культуры, отрешиваясь от обеих: «Я и не датчанин и не русский».

Для того чтобы бикультурный ребенок, и особенно подросток, воспринимал свою особость как достоинство, а не как недостаток, нужно проводить специальную работу по поддержанию второй идентичности, ее формированию и расцвету. Соответственно, необходима работа по интеграции культурных идентичностей, чтобы бикультурный ребенок/подросток чувствовал себя носителем двух культур.

Мотивация изучения того или иного языка определяется отношением субъекта к этому языку. В отличие от взрослых, которые понимают, что знать много языков это хорошо, ребенок/подросток, оказавшийся в ситуации вынужденного билингвизма, воспринимает второй, третий языки вовсе не как подарок судьбы. Различие в отношении к языкам определяется следующим образом: мотивация изучения социально желательных языков, то есть которые изучаются в школе, а значит, поддерживаются обществом – одно. Отношение к социально нежелательным языкам, к которым в некоторых странах относятся материнские языки, – другое. В случае с социально нежелательным языком как сам язык так и, тем более, связанная с ним культурная идентичность, воспринимается, образно говоря, как флюс, с которым неизвестно что делать и который хорошо бы никто не увидел.

Мой опыт работы в русскоязычных международных лагерях и в русской субботней школе (Копенгаген), где я веду уроки психологии для учеников от 6 до 16 лет, показывает, что одна из серьезных проблем русскоязычной молодежи – это невозможность выразить себя *по-русски* в общении со сверстником: не хватает лексики для описания внутреннего мира, духовной, душевной жизни, недостаточно навыков рассуждения о себе самом. Эта проблема успешно решается на уроках психологии. Эти уроки способствуют и снятию конфликта между идентичностями, когда позиция «*между двумя культурами*» сменяется на позицию «*вместе с двумя культурами*».

Некоторые специалисты указывают на «культурный дефицит» как на одну из трудностей при освоении языка. Этот дефицит нужно просто восполнять, давая детям соответствующую информацию. В этом плане показали свою эффективность: работа по книге А.В. Сергеевой «Какие мы русские», чтение художественной литературы определенной направленности, как например, рассказ А.Н. Толстого «Русский характер», проведение «Дня русской культуры» (с содержательной, а не только развлекательной «начинкой»), проект «Достижения России в области науки, культуры, литературы, техники, музыки, спорта». Восполнение культурного дефицита интенсифицирует процесс формирования культурной идентичности, а через развитие культурной идентичности формируется интерес к употреблению языка.

Для формирования мотивации употребления русского языка также целесообразно регулярно объяснять детям, что знание русского языка – это привилегия, и почему это привилегия. А также целенаправленно поднимать престиж русской культуры, акцентировать внимание на положительных особенностях русских, создавать позитивный образ россиян и России.

Я разделяю ту точку зрения, что дети, чья жизнь и взросление проходят одновременно в двух или нескольких культурах, как и процесс становления их личности, *нуждаются* в обеспечении определенными знаниями и опытом. Вопрос, чему и как учить таких детей открывает дискуссию как о новой дидактике, так и другом **содержании** образования.

Литература:

1. Протасова Е.Ю. Фенороссы. Жизнь и употребление языка. Санкт-Петербург, Златоуст, 2004, 308 с.
2. Протасова Е. Ю. Родина Н.М. Многоязычие в детском возрасте. Санкт-Петербург, Златоуст, 2005, 276 с.
3. Gitz-Johansen Thomas. Den multikulturelle skole. Roskilde Universitetsforlag, 2007, 248 с. (Томас Гит-с-Йоханс. Мультикультурная школа (на датском языке))
4. Hedegaard Mariane. Undervisning i klasser med mange børn fra indvandrerfamilier // Pædagogisk psykologi – positioner g perspektiver. Red. Birgitte Elle, Klaus Nielsen og Morten Nissen (red). Roskilde Universitetsforlag, 2006, с. 123-145 (Мариана Хелэго. Обучение в классах, где много де-

тей из семей иностранцев // Педагогическая психология – позиции и перспективы (на датском языке)

5. Interkulturel pædagogik. Flere sprog – problem eller ressource? Red. Christian Horst Kroghs Forlag A/S, 2006, 264 с. (Сборник: Интеркультуральная педагогика. Много языков – проблемы или ресурсы? (на датском языке)

6. Karrebæk Marta Sif (red). Tosprogede børn i det danske samfund. København, Hans Reitels Forlag, 2006, 240. (Марта Сиф Кэрбек «Двуязычные дети в датском обществе» (на датском языке))

7. Lebech Birgitte. Tosprogede børn. Fokus på den tværkulturelle familie. Odense Universitetsforlag, 1997, 140 с. (Биргите Либич «Двуязычные дети. Фокус на двухкультурных семьях» (на датском языке)

8. Verónica Benet-Martínez, Jana Haritatos. Bicultural Identity Integration (BII): Components and Psychosocial Antecedents <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-6494.2005.00337.x/abstract>

Особенности «внесистематического» обучения русскому языку финско-русских билингвов младшего школьного возраста

Согласно данным, приведенным в статье Т. Вирпиоя [Вирпиоя 2010: 392], в настоящее время в Финляндии проживает три тысячи русскоязычных школьников, которые признают своим родным (или одним из родных) языком русский. Скорее всего, эта цифра несколько выше, поскольку, как показывают наши наблюдения, далеко не все родители при заполнении школьных анкет указывают русский язык ребенка в качестве родного. Тем не менее, можно утверждать, что вышеупомянутые три тысячи детей желают изучать в процессе школьного обучения русский язык и по мере сил как-то пытаются реализовать свои желания.

Углубленное изучение русского языка в качестве родного на сегодняшний день предлагается в расположенных на северо-западе и востоке Хельсинки Финско-русской школе и начальной школе в Мюллюпуру (Myllypuron ala-aste), а также в Финско-русской школе Восточной Финляндии (Itä-Suomen suomalais-venäläisen koulu), отделения которой находятся в Йозенсуу, Иматре и Лаппеенранте. По сведениям, приводимым ректором ФРШ, Лисой Похъялайнен, число русскоязычных детей составляет примерно четверть от общего количества учеников: 175 человек [Похъялайнен 2006: 9]. Как сообщила нам проректор начальной школы Мюллюпуру, в классах преподавания русского языка как родного учится примерно пятьдесят детей. По сведениям, полученным нами из расположенного в Лаппеенранте секретариата, 82 русскоязычных ученика (пятая часть от общего числа учащихся) посещают школы Восточной Финляндии. Итак, число русскоязычных школьников, изучающих русский язык с достаточно высокой частотой уроков, распределенных систематически, по методологически продуманной программе, предполагающей постепенное овладение все более сложными языковыми понятиями и умениями, в совокупности составляет примерно 307 человек, или 10,23%. Остальным 2693 учащимся (89,77%) по закону страны школьной программой предоставляется право изучения русского языка в размере двух академических часов в неделю.

Бесспорно, сам факт такой возможности вызывает лишь одобрение. Однако если посмотреть на практическую сторону вопроса, то окажется, что и уровень преподавания, и организация уроков имеют множество недоработок, что приводит к постоянным сбоям в процессе овладения литературными нормами языка и развитию языковой компетенции учащихся. Часто русский язык ставится в школьном расписании параллельно с другими уроками, и если этими уроками являются финский язык, математика или природоведение, то поставленные в ситуацию выбора родители делают выбор не в пользу русского языка. В некоторых школах количество русскоязычных детей оказывается меньше заданной планки, и тогда детям предлагается посещать уроки русского языка в соседней школе. При этом администрация школ даже не предпринимает попыток как-то совместить расписания, так что ученики не пользуются предоставленной возможностью, поскольку ее осуществление натывается на многочисленные практические преграды.

Отсутствие четкой программы обучения и разный возраст и разная языковая компетенция учеников приводит к тому, что уроки русского языка начинают приобретать скорее развлекательно-познавательный, чем учебно-развивающий характер, особенно в школе младшей ступени. Например, один час из двух отдается на просмотр какого-либо фильма. На втором занятии ученикам читают вслух рассказы или предлагают решать упрощенные детские варианты кроссвордов. Опыт моего десятилетнего сына, посещающего уроки русского языка в начальной школе Ройхувуори (Roihuvuoren ala-aste), можно было бы назвать комическим, если бы эта ситуация не заставляла задуматься о серьезных вещах. За осенний учебный семестр школьники выполнили три упражнения из выданного им в сентябре учебника русского языка Т.Г. Рамзаевой, состав-

ленного для второго класса начальной школы. Вряд ли можно назвать такое обучение систематическим, вряд ли его можно вообще назвать обучением.

На наш взгляд, распространенность данного положения дел привела к тому, что действующие в Финляндии общественные русскоязычные организации (как столичные: «Садко», «Инкерескус», «Альянс», «Ирида», так и региональные: «Мозаика» в Вантаа, «Русский клуб» в Лаппеенранте, «Многонациональное общество Сатакунты» в Пори) в последнее время стали включать в программы занятия по изучению русского языка не только для дошкольников, но и для детей младшего школьного возраста: первоклассников, второклассников и третьеклассников. Как правило, эта инициатива поддерживается теми родителями, кто стремится не только сохранить русский язык у своих детей, но и как-то развить языковую компетенцию и познакомить ребенка с нормами русского языка, что называется, «научить писать». Тем не менее, и эта система преподавания имеет ощутимые слабые места, ее также нельзя назвать систематическим обучением. Так, например, кружок русского языка для второклассников и третьеклассников, организованный хельсинкским «Садко», работает по принципу воскресной школы. После одного часа занятий по учебнику (в данном случае, по учебнику А.В. Поляковой) в субботу или воскресенье дети получают на дом внушительную стопку отсканированных упражнений, которые необходимо выполнить за неделю. На десяти листах помещается 42 упражнения, включающих в себя изучение теоретического материала, составление таблицы, чтение текста научно-познавательного характера, написание сочинения и, конечно, практические задания по изученной теме.

Оправдано ли намерение учителя охватить за год весь курс учебника для российской школы, занимаясь один раз в неделю с детьми, у большинства из которых русский язык является функционально непервым? Программа русского языка в начальной российской школе предполагает как минимум четыре урока в неделю, то есть 140 часов за год. Дети, изучающие русский язык в кружках, за год посещают примерно тридцать занятий, то есть в четыре раза меньше. Кипа домашних заданий на практике за неделю выполняется на четверть или треть. Быстрый переход от темы к тебе не дает ни преподавателю времени на повторение материала, ни ребенку периода для его закрепления как устойчивого знания и механизированного умения. Основным принципом работы такого рода кружков становится призыв: «Лучше так, чем никак». Однако в результате такого вида занятий языковая компетенция детей развивается крайне медленно, эффективность данной системы обучения совсем невысока: наибольшие успехи, как мы выяснили из личной беседы с преподавателем, делают дети, с которыми дома дополнительно и систематически занимаются родители, бабушки или дедушки.

Таким образом, на сегодняшний день большинство проживающих в Финляндии русскоязычных детей младшего школьного возраста изучают русский язык отрывочно и бессистемно. У них отсутствует мотивация овладения языковыми нормами, не вырабатывается привычка к чтению на русском языке и не развиты навыки нарратива, в результате чего формируется особого типа личность, русскоязычная компетенция которой ограничивается владением устной речью, тематически замкнутой в узком кругу домашнего обихода. Выходящее за рамки этой сферы общение на русском языке вызывает трудности, ведущие не только к коммуникативным сбоям и неудачам, но к стеснению и интуитивному отказу от русскоязычных контактов с людьми, не входящими в близкий круг общения личности.

Литература

Вирпиоя О. 2010: Типы двуязычия и усвоение русской грамматики // Изучение и преподавание русского языка в Финляндии: сборник статей / под ред. А. Мустайоки и др. – СПб.: Златоуст, 2010. – С. 392-409.

Похьелайнен Л. 2006: Финско-русская школа (Suomalais-venäläinen koulu) сегодня // Русский язык и культура в системе школьного образования европейских стран, европейские концепции и преподавание РКИ в России. Международный научно-практический семинар 21-22 октября 2005 г., г. Хельсинки. – М.: МАКС Пресс, 2006. – С. 9-14.

К. Райк
Нарва, Эстония
katri.raik@ut.ee
И. Кяосаар
Таллинн, Эстония
irene.kaosaar@hm.ee

Интегрированное обучение предмету и языку: перспектива двуязычной школы в Эстонии

В школах Эстонии на втором языке обучаются с начала 1960-х гг. Обучение второму языку началось в Эстонии с обучения английскому языку и школы, начавшие тогда данную деятельность, до сегодняшнего дня считаются элитными школами Эстонии. В современной Эстонии под понятием «интегрированное обучение предмету и языку» понимают одновременное овладение предметом и языком, которое происходит путем развития учебных навыков (см. Мехисто (Mehisto), Марш (Marsh) и др. (2008)). Методику интегрированного обучения предмету и языку используют, прежде всего, в русскоязычных общеобразовательных школах Эстонии, которые составляют пятую часть всей школьной системы страны. Добровольное систематическое применение интегрированного обучения предмету и языку в русскоязычных школах Эстонии началось более десяти лет назад: по примеру Канады в Эстонии запустили проект языкового погружения. Языковое погружение применяется как в детских садах, так и в основной школе, т.е. применяется ранее и позднее языковое погружение, а также его полная и частичная формы. Методика обучения подтвердила свою успешность (см. соответствующие исследования¹).

В 1997 году Закон об основной школе и гимназии в Эстонии был дополнен пунктом, согласно которому не позднее 1 сентября 2007 года в русскоязычных школах на гимназической ступени должен начаться переход на частичное обучение на эстонском языке. Приступившие к обучению в гимназии в 2011 году учащиеся должны изучать предметы на эстонском языке в объеме 60% установленного в государственной учебной программе обязательного минимального учебного объема. Целью перехода является обеспечение выпускникам школ с русским языком обучения равных возможностей для дальнейшего образования и на рынке труда. Новые государственные программы основной школы и гимназии (утверждено постановлением правительства 6 января 2011 года) предлагают в качестве методики именно интегрированное обучение языку и предмету. Таким образом, именно формирование данной методики является ключевой темой системы образования в Эстонии на последующие годы. Обучение на эстонском языке применяется в подавляющем большинстве школ уже на ступени основной школы (по меньшей мере, три четверти школ).

В начальном классе гимназии в 2010/2011 учебном году обязательный минимум изучения на эстонском языке составляет 4 учебных предмета (утверждено постановлением правительства № 235 от 23 ноября 2007 года), хотя по данным министерства образования и науки в 90% гимназий обучение на эстонском языке происходит в большем объеме. При этом объема обучения на эстонском языке в 60% достигают единичные гимназии. До сегодняшнего дня объектом дискуссии является вопрос, что мы понимаем под понятием предметного обучения на эстонском языке: учитывается ли и в каком объеме языковой уровень учащихся, что прямо зависит от их возраста и языковых навыков, т.е. обучения на русском языке?

Большие изменения последних лет в русскоязычных школах (в Эстонии 62 русскоязычных гимназии, преимущественно расположенные в Таллинне и Ида-Вирумаа; в русскоязычных общеобразовательных школах обучаются 19% учеников от общего числа учащихся, каждый четвертый русскоязычный учащийся обучается в эстоноязычной школе или по программе языкового погружения) исследованы с позиции учащихся и учителей гимназии. Первые данные исследо-

¹ www.kke.ee/index.php?lang=est&pages_ID=46&menus_ID=1&active_link_ID=55&mark=0

ваний (2009) показывают, что мы находимся на перепутье: недовольство изменениями в среде учащихся и учителей велико, хотя выводы делать еще рано. Видны различия между Ида-Вирумаа, Таллинном и другими областями Эстонии. Различаются позиции учителей и учеников, учащиеся открыты скорее для обучения на английском языке. Радует, что увеличивается интерес к обучению в средне-специальных учебных учреждениях и университетах Эстонии. Проблемным моментом остаются методика обучения и мотивация учащихся (Массо (Masso), Келло (Kello) (2010)).

К сожалению, в нашем распоряжении нет данных об используемых для обучения другим языкам учебных методах и их успешности. Внимательными заставляет быть выясненный в рамках проведенного OECD исследования учителей TALIS (2007/20008) факт, что убеждения учителя в Эстонии прогрессивны и современны, хотя используемая практика обучения более традиционная по сравнению с другими странами (Лоогма (Loogma), Руус (Ruus) и др. (2009)). Также важным является вопрос о свободном владении эстонским языком учителями, так как в классах, обучающихся по методике интегрированного обучения предмету и языку, преподают преимущественно педагоги, чьим родным языком является русский язык.

Об успехах в учебе учащихся русскоязычных школ дают обзор результаты исследований OECD PISA (2006, 2009), по которым русскоязычные школы показали более слабые результаты (см. обзор www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/PISA_2009_Eesti.pdf). Относительно малое количество предметов на эстонском языке (были исследованы учащиеся до 15 лет) не могут здесь значительно повлиять на результат основных умений. Результаты государственных экзаменов (система действует с 2000-го года) показывают, что результаты обучения русскоязычной молодежи являются более слабыми по сравнению с результатами их эстоноязычных сверстников, прежде всего, в области истории, обществоведения, географии и иностранных языков. Первые русскоязычные школы, в которых заметно больший объем обучения на эстонском языке на гимназической ступени, показали равные с эстоноязычными школами учебные результаты (данные министерства образования и науки за 2010/2011 уч. г.). В последнее время руководители русскоязычных школ делают упор в СМИ на том, что основной проблемой становится уход самых талантливых учеников в русскоязычные школы (*Õpetajate leht* (Учительская газета), 14.01.2011, стр. 2). Русскоязычная школа Эстонии на перепутье: важно решить статус русскоязычной основной школы и ее судьбу. В новых обстоятельствах русскоязычным учителям остается немаловажная роль опоры культуры своего народа.

Успех дальнейшего применения интегрированного предметного и языкового обучения, как метода, доказавшего свою состоятельность в международном масштабе, в Эстонии зависит от государственной образовательной политики, готовности и подготовленности учителей, наличия учебных материалов и умения учителей адаптировать имеющиеся учебные материалы.

Нынешняя государственная образовательная политика однозначно предусматривает гимназию с эстонским языком обучения, в то время как среднее специальное образование можно получить на русском языке. По данным министерства из соответствующей возрастной группы русскоязычной молодежи идет в средние специальные учебные заведения на 10% больше, чем из эстоноязычной возрастной группы. В соответствии с законом об основной школе и гимназии, владельцы русскоязычных гимназий, местные самоуправления, могут ходатайствовать об отсрочке перехода, также можно сохранить обучение на русском языке в частных гимназиях. К настоящему времени, за полгода до введения школьной реформы, соответствующие ходатайства не были представлены. Таким образом, сегодня основным вопросом не является вопрос о необходимости проведения изменений в сфере образования, а то, как их проводить.

Подготовка учителей русскоязычных школ была объектом дискуссии уже десяток лет назад (Васильченко (Vassiltšenko), Ассер (Asser), Трасберг (Trasberg) (1998)). В той дискуссии сосредоточились на знании языка учителем, а также на подготовку учителей на родном языке и на связь эстонского контекста с национальной культурой ученика. Изменения в обучении учителей, к сожалению, недостаточны: учебный предмет, который придает большое значение мультикуль-

турному образованию, для обучения педагогов скорее исключение, чем правило. В нынешней Эстонии все учителя нуждаются в подготовке в области интегрированного обучения предмету и языку, важно придавать значение подготовке учителей, которые работают как на эстонском, так и на русском языке. Предметное обучение на русском языке в первую очередь необходимо в основной школе в преподавании реальных и естественных наук. Подготовка учителей русского языка как родного должна соответствовать новой роли: хранитель языка и культуры, формирующий идентичность и поддерживающий преподавание русскоязычных предметов.

Вышеупомянутое интегрированное обучение предмету и языку является проблемой не только для русскоязычных школ в Эстонии. В Эстонии наряду с русскоязычными школами есть также английская и финская школа, также частично французская и немецкая школа. Ключ к дальнейшему успеху заложен в сотрудничестве между учителями, в обмене опытом, как между собой, так и за границей. Рядом с ориентированной на язык учебной методикой важен также тот факт, что в эстонских школах есть ученики с очень разным культурным фоном и родной язык ученика далеко не ограничивается эстонским и русским языком. Последнее обстоятельство ставит эстонской системе образования и работающим в ней учителям особые задачи. Результаты исследований подтверждают, что в эстонской системе образования обучение в мультикультурной среде недооценено, и прежде всего в эстонской школе (Лоогма (Loogma), Руус (Ruus) и пр. (2009)). Необходимо придать недвусмысленное значение соответствующей компетентности в эстонских педагогических профессиональных стандартах и на педагогических курсах.

Принципы и методы работы в двуязычных детских садах

Каждый год в Финляндию прибывает много людей из России и других стран на временное или постоянное проживание. Они, как правило, прибывают с семьями, и поэтому возникает необходимость создания дву/многоязычных детских садов. Следует учитывать, что у всех детей существуют одинаковые права на уход и воспитание не только на финском, но и на своем родном языке. В настоящее время в Финляндии актуальным является вопрос о преподавании русского языка. Успешному решению данного вопроса могут способствовать двуязычные детские сады. В районе Хельсинки уже работает несколько двуязычных и многоязычных детских садов.

Частное семейное предприятие "KidsOn OY" организовано в 2001 году. Главной идеей создания предприятия является организация детских садов с языковым уклоном. Их главная задача – это сохранение и развитие русского языка, который является родным для большинства детей. На данный момент в Хельсинки функционируют три детских сада «Мишка», «Антошка», «Умка» и в городе Котка д/с «Петрушка» (многонациональный д/с). «Мишка» и «Антошка» – это двуязычные детские сады, т.е. рабочими языками являются русский и финский, а в «Умке», кроме этого, важную роль играет изучение английского как международного языка. Помимо этого важно учитывать тот факт, что деятельность в данных детских садах постепенно расширяется, и планируется ввести изучение других языков, например, китайского.

Детям необходимо помочь интегрироваться в финскую культуру и общество, а также сохранить свой родной язык и культуру. Процесс интеграции можно считать успешным, если у ребенка есть возможность сохранить свой родной язык и культуру в другой стране. Язык и культуру невозможно рассматривать отдельно друг от друга. Язык – это неотъемлемая часть культуры, а культура помогает строить мировоззрение. В детских садах этого типа у детей появляются необходимые навыки для изучения других языков. Кроме того, дети учатся понимать многообразие мира общения и существование разных языков и культур. Все это способствует развитию у детей чувства толерантности, сопереживания и уважительного отношения к носителям других языков и культур.

Исходя из вышесказанного, двуязычие следует рассматривать всегда в контексте двух культур. Двуязычие предполагает понимание двух культур, что способствует расширению кругозора ребенка и его духовному обогащению. В таких детских садах происходит сбалансированное изучение двух языков – как родного, так и языка страны. Два языка – это также способ познать две культуры и найти свое место в многокультурном обществе. Также у ребенка появляется возможность узнать свое происхождение.

Большинство детей в двуязычных детских садах из русскоязычных или двуязычных семей (один из родителей финн, другой русский), т.е. родным языком ребенка, чаще всего, является русский. Исходя из этого, одной из главных задач наших детских садов является поддержка и развитие русского языка на уровне родного, а также изучение и развитие финского языка. А те дети, для кого финский является родным, а русский – вторым языком, получают нужную основу для дальнейшего изучения русского языка.

Родной язык – это языковая основа для ребенка. С помощью него ребенок учится говорить и думать, а также выражать свои чувства. Следует иметь в виду, что без хорошего знания родного языка невозможно полноценное освоение другого языка. Дети русскоязычных родителей, родившиеся в Финляндии, получают возможность ознакомиться с культурными традициями и языком своего родителя, что, в свою очередь, обогащает внутренний мир ребенка. Проведение праздников, посещение разных культурных мероприятий (например, кино, театр, выставки) также способствуют освоению культурных традиций.

В двуязычных детских садах воспитатели руководствуются принципом «один человек – один язык». Это необходимое условие для того, чтобы у ребенка сложилось четкое представление, с кем и на каком языке следует общаться. Кроме того, второй язык развивается, так как ребенок должен говорить на нем, чтобы донести нужную информацию до педагога. Исходя из того, что большинство детей в дальнейшем будет жить в Финляндии, необходимо постепенно усовершенствовать знания финского языка. Это предусмотрено в языковой программе детских садов этого типа. В течение первых лет с ребенком больше говорят на родном языке, а в дальнейшем делается акцент на финский язык.

Полноценное овладение двумя языками предполагает так называемый «языковой душ», который является главным методом в нашей работе. Используются песни, стихи, сказки и разные игры на обучаемом языке, а также фразы, связанные с повседневной жизнью. Усвоение второго языка происходит незаметно, как бы само собой. Дети слышат постоянно два языка, и они учатся понимать и говорить на втором языке незаметно, без сознательного углубления в языковую систему данного языка. В тоже время у детей есть возможность общаться и обращаться к педагогу, говорящему на их родном языке.

Во всех возрастных группах проводятся языковые занятия на финском и на русском языках. Целью занятий является, с одной стороны, сохранение и развитие родного языка, а с другой стороны, развитие второго языка наряду с родным. В том случае, если вторым языком является финский, то необходимо создать необходимые условия для того, чтобы у детей не возникало трудностей для обучения в школе. Ребенку нужен индивидуальный подход, поэтому при проведении языковых кружков нужно учитывать личные качества и возможности каждого ребенка.

Детям свойственна любознательность, и задачей двуязычных детских садов является развитие этого качества. В работе осуществляется тематический подход. Это означает, что к избранной теме подбирается языковой и речевой материал на двух языках, который помогает детям рассматривать разные явления и выбирать для себя более подходящую информацию, а также усваивать основные понятия по заданной теме.

Разные виды деятельности не просто развивают умения и навыки детей, а также влияют на их личность и характер, расширяя мировоззрение. В двуязычном детском саду языку уделяется основное внимание. В планировании всей деятельности нужно учитывать развитие обоих языков. Наша цель – обогащать родной язык ребенка, а также многосторонне обучать второму языку. Кроме того, важным аспектом нашей деятельности является общение с родителями, со специалистами узкого профиля (напр. логопедом), а также проведение мероприятий с другими детскими садами.

Обучение и воспитание в двуязычных детских садах положительно влияет на развитие сбалансированного двуязычия и гарантирует плавный переход из детского сада в школу и во взрослую жизнь. Для достижения поставленных целей важно тщательно планировать деятельность в детских садах этого типа.

Влияние детско-родительских отношений на двуязычное общение детей в поликультурном пространстве

Данные исследований традиций детско-родительских отношений в национальных семьях в поликультурном пространстве (в Республике Саха (Якутия) и Республике Казахстан), выполненных нами при участии В.С. Санниковой и Г.М. Яппаровой, позволили охарактеризовать представления родителей о значимости овладения языковой русской культурой в двуязычной среде для развития детей, о традициях реального двуязычного общения в семьях, о ресурсах развития двуязычия.

Выявлено, что именно родители и семья в целом, интуитивно и сознательно ориентируясь на образовательную политику в стране, в первую очередь, определяют, какое воспитание давать своему ребенку, к каким традициям приучать и каким языкам его учить, что обусловлено общественной и бытовой необходимостью владения двумя (или несколькими) языками.

Подобная тенденция обусловлена тем, что в этих республиках государственными являются национальный и русский языки. Это означает что и родной, и русский язык у коренного населения должны быть развиты в равной степени, что и называется *подлинным двуязычием*. Но проблема овладения детьми двуязычным общением (особенно в сельской местности, где проживает преимущественно национальное по составу население) пока остается нерешенной. И хотя в повседневной жизни дети с дошкольного возраста наряду с родным языком усваивают и русский язык, уровень знания ими русского языка недостаточен для дальнейшего успешного усвоения учебного материала, адаптации к окружающей среде, их общего речевого развития.

Оказалось, что в семье в повседневной жизни родители и прародители общаются с детьми преимущественно на родном языке, и это является причиной своеобразной консервации национальной языковой культуры общения. Среди основных причин, затрудняющих активное общение на русском языке, взрослые назвали собственное незнание русского языка.

Выявлено осознание большинством опрошенных родителей негативных последствий для дальнейшей учебы, воспитания и самопроявления своих детей плохого знания русского языка. Не случайно, большинство взрослых продемонстрировали понимание необходимости обучения детей русскому языку и двуязычному общению с *дошкольного возраста*.

Отвечая на вопрос: *«Кто или что, по вашему мнению, играет важную роль в развитии общения детей на русском языке?»*, взрослые достаточно высоко оценили роль матери ребенка и отца, воспитателей ДОУ, роль СМИ и роль книги, крайне низка оценка значимости межсоседского общения, а также прародителей.

С целью выявления представлений взрослых о понимании детьми русского языка в процессе просмотра самого популярного источника – телевизионных передач, им был задан вопрос о том, как реагирует ребенок, когда смотрит телепередачи, фильмы на русском языке...»

По мнению родителей, при просмотре телепередач пятая часть детей слабо понимают или совсем не понимает русский язык. Большинство же детей улавливает смысл, просматривая передачи, однако реальный уровень их понимания языка требует дополнительного изучения. Многие дети, проявляющие интерес к передачам на русском языке, приближенно, а иногда искаженно, «ухватывают» их смысл, демонстрируя, скорее, свою интерпретацию информации, а не ее адекватные смыслы.

Исследование *содержательной стороны* общения детей и взрослых показало, что элементы русского фольклорного творчества и популярные песни включены в бытовое межличностное общение в якутских и казахских семьях. Кроме того, дети традиционно играют в различные русские народные, прямо или косвенно способствующие культивированию двуязычного общения, познание и соблюдение правил которых чаще всего сопровождается лексикой русского языка.

Чаще всего дети пользуются известными считалками на русском языке, хотя в процессе игры чаще общаются на родном языке. В целом все виды игровой деятельности детей и фольклор в той или иной степени приобщают их к необходимому двуязычному общению.

Выявлен и такой воспитательный ресурс семьи в развитии общения на русском языке в семье, как способность родителей и прародителей рассказать своему ребенку-дошкольнику сказку, спеть песню, загадать загадку, сказать пословицу, пошутить, поддержать, похвалить на русском языке.

Формированию позитивного отношения детей к общечеловеческим ценностям, к национальной, в том числе двуязычной культуре общения способствует знакомство и приобщение к народным традициям, праздникам, фольклору при первичном общении с взрослыми в семье, в межсемейном общении, при целенаправленной деятельности дошкольных учреждений.

В опытно-экспериментальной работе определены *критерии эффективного развития двуязычия у дошкольников под влиянием традиций детско-родительских отношений и семейного воспитания в целом*: мотивированность дошкольников к развитию двуязычного общения, повышение качества русской речи детей, расширение сферы и репертуара двуязычного общения детей между собой и с взрослыми, приобщение детей дошкольного возраста к русской и другим национальным культурам, социальная (личностная) готовность детей к обучению в школе как готовность к новым формам общения в поликультурном пространстве.

Реализация социально-педагогической модели развития двуязычного общения детей в поликультурном пространстве подтвердила необходимость поддержания и развития языковой межнационально-культурной речевой среды в семье и местности проживания; формирования достаточно высокого уровня осознания семьей и специалистами необходимости развития двуязычного общения детей с дошкольного возраста; овладения специалистами, родителями и другими членами семьи технологиями и формами двуязычного воспитания дошкольников; мотивирования детей к двуязычному общению в соответствии с их возрастными интересами и возможностями.

Исходя из того, что основными носителями традиций двуязычного общения в семье являются родители и прародители, актуализируется задача по разработке специальных программ просвещения родителей в сфере активизации двуязычного общения с детьми, а также создания специальных образовательно-воспитательных моделей активизации традиций подобного общения детей между собой и взрослыми, обогащающих поликультурную среду и репертуар детско-родительских отношений в семье и вне нее.

Постепенная дифференциация или раздельное развитие? К вопросу о взаимодействии двух языков у шведско-русского двуязычного ребёнка

В науке существуют две антагонистические точки зрения относительно симультанного овладения двумя языками у двуязычных детей: *теория постепенной дифференциации* [Volterra & Taeschner, 1987] и *теория раздельного развития* [Meisel 1989]. Теория постепенной дифференциации предполагает, что развитие двух систем происходит взаимозависимо, и один из языков служит проводником для развития другого. Считается, что дети начинают с использования единой лексической системы, включающей слова из обоих языков и одних и тех же грамматических правил, сконструированных ребёнком из имеющихся в его распоряжении языковых систем, и на начальной стадии овладения языками отсутствует дифференциация между фонологическими, лексическими и синтаксическими системами языков.

Теория раздельного развития предполагает, что две языковые системы развиваются независимо друг от друга. На основании этой гипотезы, дети-билингвы осуществляют акты речевого поведения аналогично тем, которые осуществляют монолингвы в каждом из своих языков, то есть ребенок-билингв сочетает в себе черты речевого поведения двух монолингвов. В связи с этим ожидается, что ребенок развивается аналогично тому, как развивается русскоязычный ребенок-монолингв в русском языке и шведскоязычный ребенок-монолингв в шведском.

Мы ставим целью проверить эти две теории на материале, извлечённом из спонтанной речи русско-шведского двуязычного ребёнка Юлии с рождения до пяти лет. С рождения к ребёнку обращались или по-шведски, или по-русски, применяя таким образом принцип Граммона «один человек – один язык», апробированный и одобренный большинством родителей-лингвистов, описывающих своих детей. Дневниковые записи велись с первых дней жизни девочки. С 1 года 4 месяцев до 5 лет делались еженедельные видеозаписи в различных условиях естественного общения.

Данное исследование показало, что ребёнок учится разделению языков постепенно, в процессе коммуникации. Около 1 года и 9 месяцев Юлия начала использовать «правильный» язык с «правильным» собеседником, что говорило о том, что девочка была в состоянии отличить папин язык от маминого и в большинстве случаев могла дать ответ на требующемся от неё языке. «Разделение» языков до этого возраста скорее всего было вызвано тем, что Юлия просто усваивала определённые слова в контексте и ассоциировала их с собеседником, говорящим на нём. В течение всех первых месяцев жизни девочка таким образом училась ассоциировать русский и шведский языки с разными носителями, говорившими на них. Даже определённые жесты ассоциировались с определёнными собеседниками.

Родители и другие люди из близкого окружения ребёнка имеют решающее влияние на развитие у ребёнка понимания окружающего мира и законов этого мира, включая и языковые законы (смотри также Arnberg, 1992). Arnberg (1987, 1992) неоднократно говорит о необходимости того, чтобы родители уже с раннего возраста научили ребёнка понимать, что он имеет дело с двумя различными языковыми системами. Для родителей это задание не будет очень сложным (особенно при использовании принципа «один человек – один язык»), однако для ребёнка осознание самого факта того, что он имеет дело с двумя разными языками, будет иметь решающее значение при овладении ими.

Данное исследование показало, что родители играют решающую роль при обучении ребёнка тому, какой язык должен быть употреблён и с кем. Даже во время бессмысленного лепета они способны вычленять из потока речи то, что, на их взгляд, является «правильным» языком, и акцентировать внимание ребёнка именно на этом слове:

Бабушка кормит Юлию (1 год 4 месяца). Отец тоже сидит за столом.

Бабушка: На, Котик!

Юля: На на на! (негативно качает головой)¹

Бабушка: Ну как же так? Ам, маленький ротик! Ам!

Юля: Ај-а! (шведское междометие, произнесённое ребёнком со шведской интонацией). Отец моментально вычленяет его из потока «русской» речи и радостно повторяет за Юлей:

Отец: Ај - а!

В большинстве случаев ребёнок также получал похвалу за то, что сумел повторить «правильное» слово:

Мать: Что это?

Юля: ммм

Мать: Киви. Скажи: киви!

Юля: Киви

Мать: Киви, маленькая! (радостно) Ти мой ки-киви! (целует ребёнка)

Со временем у Юлии всё больше и больше происходило осознание того, какие слова должны употребляться и (с) кем. Однако само умение дифференцировать языки не означает автономности двух языковых систем или же того, что процесс их усвоения является идентичным.

Наше исследование показало, что две языковые системы усваиваются Юлией *параллельно, но не автономно*. В речи ребёнка был обнаружен перенос из сильного языка в слабый, а также симплификация и явная тенденция к употреблению аналитических конструкций: ошибки, более типичные для овладения русским языком как вторым, а не как первым. В связи с этим вопрос о возможной интерференции двух языковых систем является на сегодняшний день более актуальным, чем спор о правильности той или иной теории симультантного овладения языками.

Литература

- Volterra V. & Taeschner T. 1978. The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language* 5, 311-26.
- Meisel 1989, Meisel, J. 1989. Early Differentiation of Languages in Bilingual Children. In: K. and L. Obler. (eds.). *Bilingualism across the Lifespan: In Health and Pathology* (Cambridge,: Cambridge University Press).
- Arnberg, L. 1987. *Raising Children Bilingually: The pre-school years*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Arnberg, L. & Arnberg, P. 1992. Language Awareness and Language Separation in the Young Bilingual Child. In: *Cognitive Processes in Bilinguals*. 475-499

¹ На данный период развития ребёнок употреблял «на» вместо «дай», и поэтому «на» вместе с негативным качанием головой означало «не надо, не хочу».

К вопросу о подготовке педагогов, ведущих обучение дошкольников русскому языку как второму

В последнее время педагогам Москвы все чаще приходится учить русскому языку иноязычных детей, тех, для кого русский язык не является родным (инофоном). Умения такого рода, безусловно, ранее не входили в их профессиональную компетенцию. Встречались отдельные дети с иными языками, но им уделялось особое внимание, и через некоторое время они овладевали русским языком. Сейчас инофонов стало на порядок больше, они уже не являются экзотикой, выделить специальное время для их обучения без ущерба для всей группы затруднительно; группы детского сада вместе с русскоязычными воспитанниками посещают дошкольники, которые дома с родителями говорят на азербайджанском, армянском, грузинском, татарском, узбекском или каком-то другом языке. Русский, таким образом, для них не родной, и они успели познакомиться с ним в разной степени: одни родились в России, другие только что сюда приехали, например, из Курдистана, и вообще еще не понимают, чем окружающая жизнь отличается от той, которая была у них на родине. Перед воспитателями стоит задача научить таких детей русскому языку и культуре повседневного поведения, принятой в российском обществе, добиться, чтобы к моменту поступления в школу они владели им в объеме, необходимом и достаточном для полноценного обучения в классе, где преподавание ведется на русском языке; кроме того, дети должны и по содержанию пройти подготовку к школе так, как принято в России.

Прежде всего, нам нужно было выяснить, что именно вызывает трудности у педагогов при организации обучения иноязычных детей, и для этого проводились видеозаписи общения русскоязычного педагога с детьми-инофонами в повседневных ситуациях: на занятиях, прогулке, во время еды, укладывания спать и т.п. Воспитателям было также предложено разработать варианты обучения русскому языку таких детей на специальных речевых занятиях и в продуктивной деятельности (в процессе рисования, лепки, аппликации или конструирования).

Некоторые педагоги считали, что занятия с детьми-инофонами не должны ничем отличаться от обычных занятий с русскоязычными детьми, которые они постоянно проводят в группе в соответствии с задачами развития ребенка дошкольного возраста. Единственное, что необходимо делать, – это чаще спрашивать таких детей. При этом формы вопросов, адресованных детям, не владеющим русским языком как родным, не должны отличаться от тех, которые воспитатель задает всей группе. Другие приемы, которыми пользовались воспитатели в процессе обучения, были хорошо знакомы из опыта работы с русскоязычными детьми: педагоги легко подбирали для детей разные игры со звуками, чистоговорки, предлагали детям договорить за взрослым окончание фразы, повторить новые слова.

Другие педагоги стремились постоянно обращаться к детям со стандартными вопросами, например: *Какого цвета грушу ты будешь лепить? Какой формы твое яблоко? Сколько у тебя игрушек?* и т.д. Такие вопросы задавались иноязычным детям чаще, чем русскоязычным, но обычно разрозненно, и детям было трудно дать правильный ответ, сориентироваться, о чем именно спрашивает их взрослый. Вопросы-подсказки, которые позволили бы ребенку вспомнить и выбрать нужный ответ, в речи взрослых отмечены не были. Например, никто из педагогов не задавал детям вопросы типа: *Ты будешь лепить зеленую или желтую грушу? Твое яблоко круглое или овальное? У тебя одна игрушка или две игрушки?*

Сложившийся стиль речевого общения с детьми во время занятий не предполагает, что взрослый показывает детям варианты речевого поведения в разных ситуациях и наглядно демонстрирует, как изменяется фраза в зависимости от того, как изменяются разные компоненты ситуации. Например, педагог предлагал детям выполнить несколько заданий, среди которых были указания типа: *поставь книгу в шкаф; положи карандаш под тетрадь, посади мишку на кресло,*

положи яблоко на тарелку и т.д. В этом случае дети не смогли понять разницу в употреблении глаголов «поставить», «положить» и «посадить», а также продолжали делать ошибки в падежных окончаниях существительных, так как не смогли из этих примеров вычленить правило, определяющее разницу в изменениях слов по родам.

Некоторые педагоги считали, что научить русскому языку – это, прежде всего, рассказать о языке. Например, одно из разработанных занятий было посвящено разным предлогам. Воспитатель стремился объяснить детям, что в языке существуют «маленькие слова», которые взрослые называют «предлогами», но общий рассказ о том, что такое предлоги, не позволил детям овладеть правильным их употреблением.

Была разработана программа тренинга, направленная на совершенствование общения воспитателя с детьми. Чтобы помочь воспитателям понять, как ребенок, не владеющий русским языком как родным, воспринимает их речь, как лучше строить свои высказывания, чтобы сделать их более понятными и доступными для ребенка, было организовано несколько ситуаций, в которых ведущие из числа присутствующих говорили с остальными на языке, им не известном (по-французски, по-армянски или по-азербайджански). Разыгрывались ситуации, типичные для общения педагога с детьми в группе, а структура высказываний была приближена к той, которая используется в реальности педагогами при разработке своих занятий. Благодаря личному проживанию дискомфортных ситуаций непонимания воспитатели смогли на собственном опыте убедиться, как должна строиться речь, обращенная к ребенку, не владеющему языком общения; как следует упрощать и видоизменять свои высказывания, чтобы сделать их понятными для иноязычных детей.

Разбирались задания, предложенные педагогами для обучения русскому языку детей, не владеющих им как родным, предлагались варианты, исправляющие допущенные ошибки. Например, была предложена игра, помогающая ребенку понять разницу в употреблении глагольных форм «поставь», «положи» и «посади». Была выбрана мягкая игрушка – кукла с длинными, набитыми ватой руками и ногами, которой было сложно придать устойчивое положение. Воспитатели разыгрывали ситуации с непослушной куклой, которую никак не удавалось ни поставить, ни посадить, а можно было только положить. С помощью других игрушек показывали, как нужно посадить жирафа или слона, кошку или мишку. Устраивали угощение для игрушек, накрывали на стол и рассуждали, куда поставить чашку, стакан или блюдце. Предлагали поиграть в «поездку на дачу» и погрузить все необходимое в машину: поставить коробку и чемодан, положить одеяло и подушку, посадить бабушку и собаку. В ходе таких заданий педагоги учились придумывать разные игровые ситуации, интересные для ребенка, которые позволяли бы многократно и в разных вариантах использовать нужную лексику и грамматические конструкции, добиваясь не механического заучивания какого-либо одного образца, а свободного построения детьми разных высказываний.

Умение педагогов выстраивать обучающее речевое общение с детьми, овладевающими русским языком как вторым, является важной составляющей профессиональной компетентности современного воспитателя, работающего в смешанных по языковому составу группах. Формирование необходимых профессиональных навыков предполагает проведение постоянных тренингов, ролевых игр, в ходе которых педагоги учатся говорить на своем родном языке так, чтобы сделать процесс овладения им максимально естественным и успешным для дошкольников.

К проблеме диагностики речевого общения дошкольников

Владение диалогической формой речи на втором языке является важным показателем развития коммуникативной способности ребенка (Е.Ю. Протасова, 1998). В нашем исследовании диалогического общения детей со сверстниками на родном языке мы использовали диагностическую методику, которая может применяться и в отношении обучения на втором языке.

Оценка уровня диалогического общения со сверстниками осуществлялась нами в ситуации игр парами, когда в специальное помещение приглашались по желанию два ребенка и им предлагали поиграть. С детьми среднего дошкольного возраста в начале и конце года была проведена диагностика с использованием свободной игры и дидактических игр «Поймай звук» (А.Г. Арушанова, 1999), «Сложи картинку из кубиков», «Собери пирамидку» (А.В. Корнев, В.В. Люблинская, Э.И. Столярова, 2010).

Экспериментальную группу посещали дети, для которых русский язык является вторым языком. У некоторых из них имелись трудности в усвоении грамматического строя речи и связной (диалогической/монологической) речи. Познавательные задачи, поставленные перед ними, они понимали и выполняли правильно, но при этом действовали молча, редко обращаясь к партнеру. В свободной игре двуязычные дети проявляли интерес к сверстнику, стремясь войти с ним в контакт. Чаще всего устанавливались эмоциональные, зрительные и физические контакты. В то же время у них крайне редко наблюдалось умение устанавливать с партнером-сверстником игровое и речевое взаимодействие, умение вступать в ролевой диалог. Речевая активность таких детей носила эпизодический характер, обычно они манипулировали предметами, сопровождая свои действия цепочками коротких высказываний, комментирующего характера. В игре «Собери картинку из кубиков» дети-билингвы гораздо чаще, чем в остальных играх стремились выразить себя вербально, сообщая о своих действиях или обращаясь к партнеру за помощью с вопросами. Игра «Собери пирамидку» способствовала установлению визуальных контактов и налаживанию практического взаимодействия. Ребенку приходилось привлекать внимание ровесника к своей деятельности с помощью коротких реплик, чтобы решить поставленную перед ними задачу. К концу года у этих детей появились позитивные сдвиги в общении со сверстниками: они стали более эмоциональными, активными, общительными; могли принимать на себя роль и реализовывать ее в игровых действиях и ролевом диалоге.

Диагностика речевого общения детей среднего дошкольного возраста выявила, что для них в основном характерны «А я диалоги» (Н.М. Юрьева, 1993), комментирующие высказывания, сопровождающие действия. В единичных случаях наблюдается диалогические и сопряженные циклы. Основу диалога составляют практическое взаимодействие и эмоциональные контакты. Кроме того, чтобы научиться вести диалог, ребенок должен научиться пользоваться всеми составляющими родного языка: его звуковой, словарной, грамматической системами, для развития связной речи, умения строить развернутое высказывание. Для обследования речевого развития дошкольников существуют другие методики, предусматривающие дифференцированную характеристику уровня развития речи в соответствии с выделенными сторонами. Полное представление о речевом развитии ребенка дает совокупное использование взаимосвязанных методик: обследование всех сторон языка и способов применения языка (фонетика, лексика, грамматика) в общении (налаживание взаимодействия с партнером, установление с ним диалогических, личностных отношений). Характер совместной деятельности, тип решаемых задач, выбор партнера, степень владения вторым языком влияют не только на содержательную сторону диалога, но и на его структурное оформление, организацию речевых высказываний.

Свои знания, опыт, переживания дети передают в игре и общении со сверстниками и взрослыми, что приводит к интенсивному развитию речи, поэтому содержание экспериментальной

работы включало педагогическую поддержку речевых игр и занятий по выбору детей и организацию развивающей предметной среды. Мы полагаем, что удовлетворение потребности в контактах со сверстниками, когда устанавливаются диалогические отношения между партнерами в различных игровых сюжетах, способствует активному оперированию языком. Игровую деятельность мы рассматриваем как важнейшую сферу саморазвития языковой способности.

Предметная среда насыщалась разнообразными игрушками, неоформленным материалом, чтобы дети сами могли приготовить для своих игр все, что им необходимо, чтобы они могли проявить творчество. Взрослый не только вносил материалы и организовывал словесные игры, но он всячески откликался на инициативу самих детей: по приглашению включался в игры, принимал новые придуманные правила и содержание игры.

Дошкольники обычно объединялись в группы по два – три человека, иногда парами, иногда более широким сообществом. Дети самостоятельно выбирали сюжет: кто во что хочет. Все игры происходили параллельно. Они могли возникнуть по ассоциации со всеми предыдущими играми, организуемыми педагогом, а могли опираться на собственный игровой опыт. В играх дети вели себя свободно: перемещались, присматривались, отходили в сторону. Кому-то доставляло удовольствие общение с взрослым, разговоры с ним об игрушках, покупках; о том, где были, куда собираются поехать.

Во вторую половину дня дети могли рисовать, рассматривать книги, тематические картины, альбомы. Такие виды деятельности являются сферой саморазвития языковой способности.

В заключение можно отметить, что изучение результатов диагностики речевого общения – важный момент, который помогает правильно построить педагогический процесс, направленный на формирование у дошкольников умений, необходимых для ведения разговора, беседы, обмена своими чувствами и переживаниями. В условиях целенаправленной педагогической поддержки речевых игр и занятий по выбору детей воспитывается инициативность, самостоятельность, развивается творчество, обогащается опыт общения, который позволяет преодолевать трудности в установлении партнерских отношений с окружающими людьми – сверстниками и взрослыми. Только тогда, когда жизнь детей строится на принципах диалогического взаимодействия, можно воспитать творческую компетентную личность.

Литература

1. Арушанова, А.Г. Речь и речевое общение детей: Книга для воспитателей детского сада. – М.: Мозаика-Синтез, 1999. – 272 с.
2. Корнев, А.Н., Люблинская, В.В., Столярова, Э.И. Сравнительный анализ экспериментальных процедур организации интерактивного диалога между детьми. – СПб., 2010. – <http://iling.spb.ru/grammtikon/child/kls.html>.
3. Протасова, Е.Ю. Общение в детском саду // Общение и двуязычие: подходы и данные. – Московский комитет образования, Центр «Дошкольное детство» им. А.В. Запорожца, Московский государственный университет, 1998. – С. 36-54.
4. Юрьева, Н.М. Проблема коммуникативного развития и диалог в контексте обучения дошкольников // Проблемы речевого развития дошкольников и младших школьников. – М., 1993. – С. 86-98.

Особенности двуязычия русскоязычных молодых иммигрантов в Финляндии

В докладе будут рассмотрены особенности двуязычия молодых русскоязычных иммигрантов Финляндии. Доклад основывается на материалах лонгитюдного исследования (Рюнкянен 2006; 2008), целевой группой которого являются проживающие в регионе г. Ювяскюля русскоязычные молодые иммигранты и их родители (всего 44). 15 русскоязычных молодых людей приняло участие в исследовании. Все они являются иммигрантами первого поколения, родившимися в России или бывшем Советском Союзе, и переехавшими в Финляндию вместе со своими родителями. Время пребывания информантов в стране варьируется от 6 до 17 лет, большая часть из них иммигрировала в 2000–2002 гг. Родным языком большинства молодых иммигрантов и их обоих родителей является русский. Это также язык домашнего общения в большинстве исследуемых семей.

Исследования, рассматривающие вопросы иммиграции, подчёркивают важность возрастных особенностей и их влияние на последующую интеграцию индивида в общество принимающей страны (см., напр., Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2001; Alitolppa-Niitamo 2004; Crul 2007; Rumbaut 2007). Отмечается, что это существенно влияет на выбор иммигрантом стратегий аккультурации и прослеживается, в частности, в изучении языка нового общества, а также в стремлении поддерживать и развивать родной язык, иными словами, в формировании его дву- и многоязычия. Возраст начала иммиграции является также определяющим при рассмотрении двуязычия детей и молодёжи – иммигрантов, принявших участие в нашем исследовании. В соответствии с ним они были разделены на три группы: иммигрировавшие в дошкольном, младшем школьном и подростковом возрасте.

Интервью с участниками исследования показали, что двуязычие русскоязычной молодёжи, иммигрировавшей в разные периоды жизни, имеет свои особенности. Двуязычие большинства информантов, иммигрировавших в дошкольном возрасте, можно охарактеризовать как ситуационное (вычитающее) (ср. Skutnabb-Kangas 1988; Baker 2006), так как овладение финским языком происходило у них главным образом за счёт уменьшения использования родного языка и нередко сопровождалось как остановкой в его развитии, так и постепенной утратой. Язык доминантного общества играет для них существенную роль в социальных контактах с ровесниками, является языком школьного обучения, постепенно становясь средством общения с членами семьи и занимая место родного языка в их жизни. Иммигрировавшие в дошкольном возрасте также часто не стремятся к развитию умений в родном языке, не имея мотивации и не видя возможностей для этого в Финляндии.

Иммигрировавшие в младшем школьном и подростковом возрасте считают себя как русскоязычными, так и двуязычными и многоязычными людьми. Они обладают способностью одновременного и более гибкого использования имеющихся языковых ресурсов в своих интересах и целях по сравнению с иммигрировавшими в дошкольном возрасте. Наряду с этим как финский, так и русский языки воспринимаются ими как существенный потенциал в получении будущей профессии и социальной мобильности в новом обществе. Их двуязычие можно охарактеризовать как активное (ср. Arnberg 1989) и функциональное (ср. Martin 1999; ОРН 2004; Latomaa 2007). Несмотря на то, что финский и русский языки нередко выбираются ими в зависимости от обстоятельств, тем не менее, чёткой границы между ними не проводится, а они дополняют друг друга в их языковой практике.

Литература

- Alitolppa-Niitamo, A. 2004. The Icebreakers. Somali-speaking Youth in Metropolitan Helsinki with a Focus on the Context of Formal Education. Väestöntutkimuslaitos D 42. Helsinki: Väestöliitto.
- Arnberg, L. 1989. Tavoitteena kaksikielisyys. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Crul, M. 2007. The Integration of Immigrant Youth. Teoksessa M.M. Suárez-Orozco, (toim.) Learning in the Global Era: International Perspectives on Globalization and Education. Berkeley: University of California Press, 213-231.
- Baker, C. 2006. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism (4th ed.) Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Martin, M. 1999. Suomen kieli monikulttuurisessa koulussa. Teoksessa K. Matinheikki-Kokko (toim.) Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino, 84-95.
- Latomaa, S. 2007. Kotikielestä äidinkieleen ja kaksikielisyyteen. Teoksessa S. Latomaa (toim.) Oma kieli kullaan kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen. Opetushallitus. Helsinki: Edita Prima Oy, 36-40.
- OPH 2004 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus.
- Rumbaut, R. 2007. Ages, Life Stages, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second Generation in the United States. In A. Portes & J. DeWind (eds.) Rethinking Migration: New Theoretical and Empirical Perspectives. Oxford: Berghahn Books, 342-387.
- Рюнкянен, Т. 2006. Процесс интеграции русскоязычных учащихся-иммигрантов: точка зрения родителей. *Studia Slavica Finlandensia*. Tomus XXIII. Вопросы идентичности в русскоязычной диаспоре. Хельсинки, 149–184.
- Рюнкянен, Т. 2008. Обучение в финской школе и процесс интеграции русскоязычных учащихся-иммигрантов – точка зрения родителей. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Centre for Applied Language Studies. Licentiate Thesis on Applied Linguistics.
- Skutnabb-Kangas, T. 1988. Vähemmistö, kieli ja rasismi. Helsinki: Gaudeamus.
- Suárez-Orozco, C. & Suárez-Orozco, M. M. 2001. Children of Immigration. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Учебник русского языка в контексте двуязычного образования в Казахстане

Русский язык в Казахстане функционирует вне русского лингвокультурного пространства (Ю.Е. Прохоров), при этом он сохраняет весь объем функций: используется как коммуникативное средство, средство кумуляции, приобретения разнообразной информации, идеологического воздействия, средство и объект образования, составная часть духовной культуры казахстанского общества.

Однако казахстанский русский язык отличается от российского русского языка, это обусловлено его функционированием в многонациональном Казахстане. Отличия казахстанского русского языка от российского касаются лишь лексического уровня: в нем отмечаются заимствования из казахского языка, обозначающие казахстанские реалии.

Все это необходимо учитывать при создании казахстанских учебников по русскому языку, при обучении русскому языку как родному и неродному.

При написании учебника «Русский язык» для 2 класса 12-летних общеобразовательных школ с русским языком обучения мы стремились создать «дискурсивно» и «культурологически» правильный учебник, т.е. учебник, который представляет собой «социально закреплённый способ общения по поводу определенной предметной области в определенной ситуации общения» (А.Н. Латышева).

В связи с этим в учебнике мы ставили целью представить русский язык как средство общения не только в российском, но и в казахстанском лингвокультурном пространстве. А это означает, что средствами этого предмета мы формируем языковую личность учащегося казахстанской лингвокультуры, ибо стать языковой личностью можно только в определенной культуре.

Говоря о дидактической языковой личности (в понимании Ю.Н. Караулова), мы подразумеваем динамическую модель языковой подготовки личности в процессе овладения российским и казахстанским русским языком, а значит, и русской, и казахстанской культурами. При этом, делая акцент на формировании лингвокультурной (культурологической) компетенции школьников, мы обращали внимание на то, что русский язык является формой выражения русской национальной культуры, а также евразийской, казахстанской культуры.

С учетом возрастных особенностей младших школьников (эмоциональную восприимчивость, отзывчивость, непосредственность, внушаемость, интерес ко всему новому и др.) мы включили в материал учебника тексты, фрагментов сказок о животных.

И это неслучайно, так как сказки о животных, как самый простой вид сказок, адресованы детям. Сказки учат детей сопереживать героям сказок – животным, проявлять к ним симпатии, антипатии, сочувствовать им, в результате познавать, понимать окружающий мир, оценивать его. К тому же сказки о животных, будучи сокровищницей народной мудрости, учат познавать основы бытия, человеческие истины, нравственные ценности.

Предлагая фрагменты русских сказок о животных, мы старались погрузить детей в мир русской культуры, систему этических, нравственных представлений русского народа.

Однако мы учитывали то, что животные в разных культурах наделяются разными «качествами», а значит, обозначающие их слова содержат разную культурную информацию.

Понятия *волк*, *медведь*, *конь* и др. различаются культурной семантикой, ролью в формировании взгляда на мир и системы ценностей. Так, *волк*, *медведь* в российской и казахстанской культурах совпадают в понятийной части ('хищное млекопитающее семейства волчьих', 'крупное хищное млекопитающее с длинной шерстью и толстыми ногами'), однако культурная коннотация у них разная.

Волк – один из главных персонажей как русских, так и казахских сказок, один из типичных мифологических образов. Знакомство с волком для носителей русского языка начинается со ска-

зок. В сказках волк наделяется магическими способностями, он может помогать герою (сюжет более древних сказок, связанный с почитанием волка как тотема), быть недругом (почитание тотема отделилось от страха перед лютым зверем), может быть глупым и жадным (Муллағалиева Л.К. Концепты русской культуры в межкультурной коммуникации: Словарь. М., 2006, с.215-217; Русское культурное пространство: Лингвокультурологический словарь. М., 2004).

В казахских сказках, с переводами которых с детства знакомятся носители русского языка, проживающие в Казахстане, волк зачастую становится жертвой хитрости человека и других животных (лисы, барана, архара и т.д.). Исключение составляет белая волчица (или белый волк), которая была тотемом некоторых казахских племен (миф о волчице – прародительнице тюрок). Поэтому «казахстанский» волк наделяется качествами тотема – умный, смелый, сильный, независимый, гордый, нечто объединяющее, родовое.

В связи со сказанным в учебник мы включили казахские сказки, в которых эти же персонажи (волк, медведь, конь и др.) могут проявить качества, приписываемые им в казахстанской культуре, а также сказки, в которых действуют казахские персонажи – беркут, верблюд, барс, баран, архар и др.

На материале фрагментов из сказок мы изучаем такие темы: «Строение предложения», «Интонация в предложении», «Типы предложений по цели высказывания», «Знаки препинания в конце предложения», «Правописание безударных гласных», «Двойная роль букв *е, ё, ю, я*», «Твердые и мягкие согласные» и др. К тому же на основе сказок мы предложили задания и упражнения по развитию речи: продолжение текста сказки, описание сказочного персонажа, чтение и продолжение диалога (зайца и ежика, мышонка и лисицы, ворона и сороки и др.), отгадывание загадок о животных, пересказ сказки и др. При этом мы учитывали различия в содержании образов российских и казахстанских животных.

Сказки о животных не оставляют ребенка равнодушным. Читая их, описывая сказочных персонажей, продолжая сказки, он активно участвует в сказочных действиях. В результате учебник становится собеседником, помогающим не только вмешаться в сказочный сюжет, но и самому создавать сказки.

Таким образом, учебник, который учитывает культурную информацию языковых единиц, а значит, формирует у учащихся не только языковую, коммуникативную, лингвистическую, но и лингвокультурную (культурологическую) компетенцию, является «дискурсивно» и «культурологически» правильным.

Двуязычная коммуникация в институциональной школьной среде

Настоящее выступление посвящено особенностям двуязычной коммуникации и ее исследования в институциональной школьной среде. Эти вопросы рассматриваются в диссертации, которая пишется на Отделении современных языков Хельсинкского университета. Цель исследования – получить знание о языковом опыте и представлениях учеников, которые во взаимодействии постоянно используют два языка, русский и финский, а также описание создающейся в школе коммуникативной обстановки. Исследование включено в проект «Финский язык + русский язык = X: Насколько эффективно – многоязычное обучение?», которым руководит доцент Екатерина Протасова из Хельсинкского университета.

Исследование осуществляется в Финско-русской школе г. Хельсинки с учениками одного класса начальной школы. Подход – этнографический. На протяжении нескольких учебных полугодий сделаны аудио- и видеозаписи разговоров учеников, описания ситуаций в классе, краткий опрос о владении языками, а также сочинения об опыте использования языков. На последнем этапе проводился совместный исследовательский эксперимент, который состоял из групповой работы учеников и интервью. Диалогичность проходит сквозь процесс исследования красной нитью – речевой материал создается совместно, и при анализе будут учитываться опыт и представления детей.

Двуязычие рассматривается в исследовании как совместная социальная деятельность на двух языках. Взгляд сосредоточен не на языковой способности индивидуума, а на формировании двуязычия и двуязычной идентичности во взаимодействии. Это связано с представлением о коммуникативном характере языка и о его ситуативной и социо-культурной обусловленности. Внимание обращается на то, какую особенность двуязычная школьная обстановка привносит во взаимодействие учеников. Школа – особая социально-культурная среда, где взаимоотношение языков во многом определяется институциональными конвенциями. Коммуникативная деятельность на двух языках происходит в этих рамках.

В Финско-русской школе г. Хельсинки особое внимание уделяется изучению русского языка и русской культуры. Русский язык используется не только на уроках русского языка, но и при изучении других предметов. Наряду с финским он является также языком общей деятельности. Оба языка можно слышать в речи учащихся, преподавателей и других представителей школы во всех помещениях. Это создает своеобразную многокультурную обстановку для совместной деятельности учеников. Большинство учащихся исследуемого класса из финских семей с родным финским языком. Они изучают в школе русский язык как иностранный, в то время как русскоязычные изучают финский как второй язык. Финноязычные и русскоязычные учатся вместе с третьего класса. Предварительные наблюдения показывают, что, хотя финский язык доминирует в коммуникации, русский язык представляет собой важный потенциал для совместной деятельности и успешной коммуникации между учениками.

Роль исследований просодической интерференции в обучении интонации

Обучение фразовой интонации остается "узким местом" в методике преподавания иностранных языков. Традиционное объяснение этого факта сводится к сетованиям на недостаточную разработанность теоретических проблем интонации. Однако, учитывая большой интерес лингвистов нашего времени к проблемам интонации, приведший к глубокой разработке многих теоретических вопросов, трудности практики едва ли могут быть объяснены только лишь неразработанностью теории. Тот факт, что успехи интонационной теории не привели к ощутимым успехам в обучении, объясняется, видимо, не столько *уровнем* разработанности лингвистической теории, сколько тем, что имеющиеся теоретические описания посвящены, в основном, исследованию интонации как элемента *системы языка*, в обучении же иностранному языку мы имеем дело с интонацией как с одним из важнейших компонентов *речевой деятельности*. Именно недостаточная разработанность психолингвистической теории интонации представляется важнейшей причиной неблагоприятного положения дел с обучением интонации иностранного языка.

Источники интонационной специфики языка разнообразны, и этот момент важно учитывать при обучении интонации. Многообразие функций интонации и "обслуживание" их целым комплексом просодических средств приводит к тому, что своеобразие интонационных систем разных языков заключается в специфике соотношения средств и функций интонации. Так, членение на синтагмы может осуществляться паузой в сопровождении либо только восходящего, либо также и нисходящего тона в неконечной синтагме; ядерные тоны при сходстве направления могут различаться по интервалу и тональному уровню, а также по крутизне и таймингу.

Другим источником интонационной специфики является соотношение интонационных средств с неинтонационными – лексическими и грамматическими. Здесь есть немало универсалий или фреквенталий. Так, разные языки обнаруживают неслучайные объединения определенных просодических средств с определенными лексемами и синтаксическими конструкциями и, напротив, полное "безразличие" интонации к ряду важнейших грамматических категорий. С другой стороны, именно в относительной свободе связей между интонационными и неинтонационными средствами кроется источник интонационной специфичности языка. Например, при обязательном оформлении вопроса или побуждения лексико-грамматическими средствами последние либо сопровождаются также и интонационными показателями, либо нет. В первом случае интонация либо просто дублирует лексико-грамматические средства, либо привносит дополнительный, чаще всего модально-эмоциональный оттенок.

Третий источник интонационной специфики коренится во взаимодействии фразовой интонации с иными звуковыми средствами – сегментной структурой речевого потока и словесным ударением или тоном. При относительно четком разграничении функции в плане выражения наблюдается теснейшее переплетение разноуровневых звуковых средств. Такие особенности "неинтонационной" фонетики, как фонемный или слоговой строй языка, наличие или отсутствие ударения и тона, фонологическая долгота гласных и согласных, преобладающий признак словесного ударения, соотношение его со словом или с ритмической группой, характер редукции безударных слогов и др., не могут не определять конкретную реализацию фразовоинтонационных категорий.

Еще одним источником своеобразия интонации являются факты, не относящиеся ни к интонационной системе, ни к системе языка, но важные для речевой коммуникации. Это особенности речевого этикета, характерный для данного народа темп речи, степень

эмоциональности, связь интонации с жестом и мимикой и др. Из всех источников интонационной специфики последний изучен в наименьшей степени.

Очевидно, что степень пригодности интонационной теории для целей обучения во многом определяется тем, насколько точно и тонко она способна отразить интонационную специфику языка. Естественно также, что для построения такой теории необходимы конкретные факты. Источником последних являются сопоставительные (контрастивные) исследования, которые проводятся уже не одно десятилетие. Кропотливый труд по описанию сходного и различного в сравниваемых языках безусловно дал богатые, однако нередко тривиальные результаты.

В целом довольно скромные итоги большого числа контрастивных исследований побудили лингвистов перейти от сопоставления интонационных систем, воплощенных в нормативной речи носителей языка, к изучению отклонений от интонационной нормы, которыми богата речь людей, не являющимися носителями данного языка. На этот принципиально новый вид материала (разновидность "отрицательного языкового материала" Л.В. Щербы) возлагались большие надежды: казалось, достаточно сравнить, чем отличается, скажем, интонация английской фразы в произнесении англичанина от ее звучания в устах русского учащегося, и мы поймем, чем английская интонация отличается от русской, а значит, найдем путь к эффективному обучению интонации.

Однако и исследования просодической интерференции не смогли стать средством радикального улучшения обучения интонации. Представляется, что если они будут идти только по тому руслу, который наметился в работах 1980-х годов, они не смогут стать базой для научно обоснованного обучения интонации. Суть его состоит в сравнении произношения информанта, изучающего язык, с "эталонным" произношением носителя этого языка. При этом *любое* отклонение "интерферированного" варианта от эталона трактуется как проявление интерференции.

Однако для того, чтобы можно было сравнивать "интерферированный" вариант интонации с "эталонным", нужно убедиться в том, что сопоставляемые реализации идентичны не только по тому признаку, который находится в центре внимания исследователя (чаще всего это интонационное выражение коммуникативного типа высказывания), но и по другим существенным для интонации признакам: степени дробности синтагматического членения, расстановке главного и второстепенных фразовых ударений и др.

Один из серьезных пороков методики обучения интонации иностранного языка состоит в недостаточном понимании "цены" интонационной ошибки, ее роли в коммуникации. Исследование просодической интерференции должно поставить своей целью выявление реальной значимости интонации в речевом общении, с тем, чтобы на этой базе можно было бы строить психолингвистически обоснованную методику обучения интонации неродного языка.

Об основных тенденциях и перспективах развития двуязычного образования

В настоящее время проблема двуязычного образования находится в центре внимания исследователей.

Теоретическая актуальность заявленной проблем, связана с недостаточной разработанностью с точки зрения педагогики концептуальных основ двуязычного обучения как средства поликультурного образования, хотя определенные аспекты этих явлений исследовались рядом авторов и нашли отражение в ряде публикаций.

В докладе перечислены имена авторов, чьи работы посвящены взаимосвязи поликультурного образования и двуязычного обучения. Однако анализ психолого-педагогической литературы показал отсутствие работ о двуязычной образовательной программе в высшей школе как средстве поликультурного образования студентов.

Поскольку обучение на билингвальной основе приобретает очень важное значение и широкую перспективу в современной образовательной системе, в докладе конкретизируется понятие “билингвального обучения” и выявляются его преимущества, а также рассматриваются его разновидности.

В настоящее время в разных странах накоплен определенный опыт двуязычного образования. В докладе двуязычные программы обучения ИЯ группируются по трем различным моделям и рассматриваются их особенности:

1. программа обогащения;
2. программа перехода и
3. программа сохранения языка.

Эти модели зависят от очень сложных социолингвистических условий.

Необходимо подчеркнуть, что наиболее интересной является первая из трех моделей с точки зрения методики обучения иностранным языкам.

При помощи двуязычного обучения как наиболее эффективной формы обучения иностранным языкам, возникает двойной эффект – одновременно приобретаются новые знания и языковые навыки.

Накопленный опыт свидетельствует о том, что наиболее продуктивно оно осуществляется в условиях обучения более подготовленных и способных учащихся. Поэтому многие исследователи определяют двуязычное образование как элитарное, т.е. образование “не для всех”.

В докладе прослеживается всеобщие мировые тенденции к интеграции в экономической, культурной и политических сферах, что приводит в образовательной сфере к тенденции интеграции предметного знания.

С учетом этих тенденций обучение на двуязычной основе обеспечивает учащимся широкий доступ к информации в различных предметных областях, получение новой информации в соответствии с индивидуальными потребностями, возможности непрерывного образования, а также повышает конкурентоспособность специалистов на общеевропейском и мировом рынке.

**Из наблюдений за развитием речи ребенка первой половины
второго года жизни в условиях изменения языковой коммуникативной среды**

Ника Р. живет в США, воспитывается в двуязычной семье, где папа говорит только на английском языке, а мама – на русском (когда они с Никой наедине), а также по-английски и по-русски в присутствии отца. Няня девочки – эмигрантка из Сальвадора, говорящая на английском и родном испанском языках. По-английски говорит большинство знакомых, с которыми Нике иногда приходится соприкасаться. Таким образом, ребенок постоянно находится в смешанной коммуникативной среде.

Начало спонтанной речи Ники относится к одиннадцати месяцам, причем одновременно появились слова сразу трех языков. К 1 г. 3 мес. Ника произносила свыше 10 слов из так называемого языка нянь, большая часть которых относится к разряду ономотопей, характерных для русской или английской речевой культуры: *мяу* (о кошке), *муу* (о корове), *баа-баа* (об овце, барашке), *пи-пи* (о мышке), *ко-ко-ко* (о курочке), *га-га* (о гусях, утках, затем и других птицах), *ам-ам* (кушать), *ням-ням* (о чем-либо вкусном, например, печенье), *бу-бу* или *вава* – любая болячка, *тю-тю* (искаженное ту-ту – о машине), *кака* (о грязи, чем-нибудь нехорошем) и др. Некоторые звукоподражания Ника знала и произносила в двух вариантах – по-русски и по-английски: *ав-ав* и *bow-wow* (о собачке). Играя в прятки, также использовала два слова – «ку-ку» и «*ricaboo*».

К этому возрасту девочка говорила многие нормативные слова и даже выражения. Меньшую часть ее лексического фонда составляли русские слова: *мама*, *papa*, *лампа* (лампа), *Булик* (Бублик – кличка кота), *абу* (арбуз, а затем любые фрукты на десерт). По большей части Ника использовала английские слова: *chicken*, *baby*, *doggy*, *dirty*, *hot*, *pumpers*, *apple*, *stuck*, *up*, *down*; *Wow*, *pretty!* *All done*. *Good girl* (по окончании еды) и др. (особенности произношения этих слов мы здесь не воспроизводим, но они были понятны). Некоторые слова требовали пояснения со стороны мамы, например, *sorry* (произносилось как ёли). Называла на английском и показывала части тела: *eye*, *ear*, *teeth*, *nose*, *finger*, *tosies*, *tummy* (искаженное *stomach*). Однако понимала названия этих же частей тела и на русском языке (показывала их). Некоторые предметы называла на двух языках: *мячик* (мячик) и *ball*, при прощании говорила *bye-bye* (и махала рукой), но если ей говорили «пока», отвечала так же – по-русски.

Няня начала работать с Никой, когда той исполнилось четыре месяца. В шестимесячном возрасте девочка гостила с мамой у американской бабушки, у которой была испаноговорящая домработница. Ника, услышав испанскую речь, оживилась, повернулась в сторону говорящей и пристально на нее смотрела, явно узнавая знакомую просодию речи. К концу первого года жизни Ника понимала испанскую речь няни и сама употребляла в речи некоторые испанские слова: *агва* (*agua* – вода), *панос* (*zapatos* – туфельки), вероятно, и другие, но человеку, не знающему испанский язык, трудно их вычленивать в потоке несовершенной детской речи. (На детской площадке в Мемфисе (США), где достаточно много испаноговорящих жителей, с Никой произошел такой забавный случай. Она произнесла целую «речь» перед старшей по возрасту девочкой, выслушав которую, та сказала: «Извини, но я не говорю по-испански».)

В возрасте 1 г. 3,5 мес. Ника приехала с мамой из США в Минск, где находилась около месяца. Здесь девочка погрузилась полностью в русскоязычную коммуникативную среду. С первых дней пребывания Ника не испытывала ни дискомфорта, ни трудностей в понимании русской речи (сказывалось предыдущее русскоязычное общение с мамой). Иногда она уточняла сказанное взрослым. Так, на предложение: «Пойдем гулять!» переспрашивала: «Out?».

Быстрыми темпами продолжал расти «звукоподражательный» словарь: *тон-тон*, *прыг-прыг* (произносила «пиг-пиг»), *чу-чу* (о трамвае), *би-би* (о машине), *бум-бум* (о звуках ударов), *бу-бух* (падать); *фу*, *а-та-та* (хлопая мухобойкой), *кис-кис* и др. Постепенно к английским словам стали

добавляться русские эквиваленты. Так, при виде собаки Ника наряду со словом *doggy* стала употреблять *бака* (собака). Если до приезда Ника говорила *milka* (вместо milk), дней через десять после приезда употребляла оба слова: *milka* и *маако* (молоко). К концу пребывания в Минске (через 2-3 недели), захотев молока, уверенно требовала: «Маако!».

В этот период у Ники наблюдался переход от ономастических к нормативным – русским (!) – словам. Сначала Ника, как и большинство детей, параллельно употребляла оба слова: произносила звукоподражание вместе с русскими названиями животных, которым они приписываются: «котик, котик мяу», «коник иго-го!», «бака ав-ав» и т.д. Затем называла только нормативное слово, а звукоподражание произносила, если ее спрашивали, «как говорит» котик, собачка и т.д.

За три недели пребывания в Минске Ника почти полностью перешла на русский язык, используя английские слова лишь в отдельных случаях (например, называла детей *vaby*, чашку с горячим чаем обозначала словом *hot*, в качестве приветствия использовала слово *hi*). Словарь пополнился многими новыми словами русского языка: *дед*, *бабутя* (бабушка), *муха*, *Ася*, *чистые* (чистые – о руках), *рыба*, *казя* (об игрушечной козе), *пать* (спать), *мАта* (машина), *кАкур* (трактор), *тичка* (птичка), *патекаАли* (полетели – о птичках), *пае!* (поехали), *неть* (нет), *упА* (упала), *пантам* (фонтан), *ляля* (о кукле), *ватА* (вода), *дай* (дай), *ня!* (на), *мацик* (мальчик – о ребенке на велосипеде), *ать* (гулять), *тусы* (трусы), *пацик* (пальчик), *уки* (ушки), *ноги*, *чиси* (часы), *юп* (суп), *песик* (персик), *дор* (помидор), *апу* (яблоко), *Буда* (фигурка Будды) и др.

От этапа устойчивой предметной соотнесенности слова Ника начала переходить к этапу формирования сигнификативного значения. К сигнификатам этого периода можно отнести слова *мечик*, *котик*, *ляля*, *мата* (машина), *рыба*. Сообразно возрасту, в речи ребенка проявлялась его «наивнейшая» картина мира: увидев, как сквозь облака проглядывает солнце, Ника воскликнула: «Аппа!» (лампа); дождь назвала «пантамом» (фонтаном). В этот же период в речи Ники появились двухсловные предложения из «замороженных» нормативных слов и неизменных слов из языка нянь: «*Дед пать*» (дед спит), «*Бака ам-ам*» (собака кушает), «*Дай ням-ням*».

По возвращении в США, особенно с началом посещения два раза в неделю детского сада, английский язык в речи Ники постепенно стал доминировать. Усваиваемые языки начали ассоциироваться с определенными взрослыми, прежде всего – мамой и папой. На этом этапе речевого развития ребенка русские слова составляют с английскими один лексический фонд, о чем свидетельствуют проявления «гибридной» речи: «*Monkey jumping* дедаря» (дедаря – искаженное «на дереве»), «*Соме оп*, бух пать», «*Виа* (обращение к тете), вставай сооп». Русский язык поддерживается мамой, что дает надежду на развитие продуктивного билингвизма в дальнейшем.

Перспективы билингвального образования в Кыргызской Республике

Двуязычие является обычным явлением для многоязычного общества. Кыргызстан многонациональное государство, и здесь сложилась естественная двуязычная среда, где применимо национально-русское двуязычие, а в некоторых приграничных районах кыргызско-казахское, кыргызско-узбекское, кыргызско-таджикское. Для всей нашей территории характерно кыргызско-русское двуязычие, кроме того активно развито узбекско-русское, дунганско-русское, таджикско-русское, татаро-русское и иное двуязычие. Такое двуязычие называется «контактной», приобретенной в языковой среде в условиях совместной повседневной жизни двух народов. Жители регионов страны двуязычны, а иногда и многоязычны, однако назвать их идеальными носителями нескольких языков сложно, так как в различных ситуациях общения языками они владеют с различной степенью. Людей, владеющих языками в совершенстве, единицы. Приведем определение билингвизма Е.М. Верещагина: "Если первичная языковая система определенным членом семьи используется и во всех прочих ситуациях общения и если им никогда не используется иная языковая система, то такой человек может быть назван монолингвом (буквально: одноязычным). Предположим, что в определенных ситуациях общения употребляется и иная языковая система (вторичная). В этом случае носитель двух систем общения (т.е. человек, способный употреблять для общения две языковые системы) называется билингвом (буквально: двуязычным). Относящиеся к первому и второму случаю умения, т.е. умения, присущие соответственно монолингву и билингву, называются монолингвизмом и билингвизмом" (1972, 17). В.Ю. Розенцвейг определяет двуязычие как владение двумя языками и регулярное переключение с одного на другой в зависимости от ситуации общения (1972, 9-10).

Владение языками в Кыргызстане неравномерно. Типичным является национально-русское двуязычие, чаще – одностороннее. Русским языком владеют все нерусские народы, тогда как среди русских процент владения государственным (кыргызским) или другими контактирующими языками низок. В столице и на севере республики русский язык востребован и занимает устойчивые позиции, между тем на периферии социальный статус русского языка является низким, чем у кыргызского языка. Это объясняется, прежде всего, демографической ситуацией – уменьшением русскоязычного населения. Однако русский язык сохраняет свой статус языка международного, межнационального общения и согласно Конституции Кыргызской Республики (2007) и закона «Об официальном (русском) языке Кыргызской Республики» (2000) выступает в качестве официального языка. Русский язык используется в республике практически во всех сферах жизнедеятельности общества, включая государственное делопроизводство. Он является основным языком образования и науки – обучение в вузах республики преимущественно ведется на русском языке.

В Чуйской области, в северной части Иссык-Кульской области, где компактно проживают представители разных этносов, ярко выражено языковое разнообразие. Функционально активным языком в социальной жизни населения области является русский язык. В столице Кыргызстана Бишкеке, в некоторых городах Чуйской области наблюдается тенденция, когда носители кыргызского языка не владеют родным языком (или владеют просторечно-разговорным вариантом языка) и русский язык определяется ими как второй родной язык, а не как иностранный. Ограничение коммуникативных возможностей на родном языке в многонациональной среде привело к вытеснению из общения родного языка.

В современных условиях важно сохранение баланса в сосуществовании государственного и официального языков. В Кыргызстане оба языка востребованы и полноценно функционируют. Во всех общеобразовательных и высших учебных заведениях республики изучаются государственный (кыргызский), официальный (русский) и один из иностранных языков.

Необходима целенаправленная государственная образовательная и языковая политика, ориентированная на развитие языкового многообразия общества. С целью воспитания высокообразованных билингвов, одинаково свободно владеющих двумя языками, необходимо внедрение в систему образования билингвального образования. Билингвальное образование подразумевает обучение на основе взаимосвязанного использования двух языков. Для Кыргызстана билингвальное образование направление новое, несущее определенные трудности, но необходимое и перспективное.

2 апреля 2004 года в Кыргызстане был принят Указ «О дальнейшем совершенствовании государственной политики по развитию двуязычия (билингвизма) и мерах по созданию необходимых условий для эффективного функционирования государственного и официального языков Кыргызской Республики», свидетельствующий о первостепенности в стране билингвального образования. К сожалению, Указ не получил реального подкрепления, в том числе и финансового. Для успешной реализации вышеназванного Указа необходимы объединенные усилия ученых, преподавателей и административных структур.

Для формирования двуязычной личности, способной к межкультурной коммуникации в разных областях деятельности в условиях усиливающихся экономических контактов с другими странами, необходим системный подход в обучении языку, и в этом большая роль отводится преподавателю. Чтобы учащиеся могли использовать полученные знания на практике в различных ситуациях общения, необходимо повышение уровня владения двумя языками на всех ступенях образования. В высшем учебном заведении зачастую язык начинают преподавать с нуля, несмотря на то, что в школе языки изучают с первого класса и в таком случае говорить о языковом росте не приходится. Преподавателям необходимо подходить к обучению более ответственно, а не формально. Обучение языкам должно быть ориентировано на практическое овладение учащимися всеми видами речевой деятельности, для этого необходимо активное применение новейших инновационных технологий в преподавании.

В настоящее время, в условиях политических и экономических процессов интеграции и глобализации, в Кыргызстане активно развивается многоязычие. Молодежь убеждается, что в современном мире успешная карьера и материальное благополучие зависит не только от профессионализма, но также и от владения языками. Глобализационные процессы не могут не коснуться системы образования. Перед нами стоит проблема интеграции системы образования, включения в мировое образовательное пространство. Приоритетным в системе образования становится обучение языкам. Однако не стоит забывать о том, что одновременно с положительным воздействием, глобализационные процессы несут угрозу языкам и культурам. С целью сохранения национально-культурной самобытности народа необходимо бережное отношение к национальным языкам, проведение различных мероприятий на государственном уровне, направленных на сохранение, поддержку и развитие родного языка.

Языковая и коммуникативная компетентность воспитательниц в ситуации двуязычия

Данный доклад посвящен проблеме русско-немецкого двуязычия в дошкольном возрасте. На примере билингвального детского дошкольного учреждения во Франкфурте-на-Майне (Германия) исследуется спектр вопросов о том, какую роль играет язык и качество речевого общения педагогов дошкольного возраста при поддержке языкового развития детей. Исследование базируется на анализе следующих аспектов языкового поведения педагогов:

- лингвистический – (выбор лексики, грамматика, грамотность, разборчивость произношения, степень сложности построения предложений)
- дискурсивно-прагматический (культура постановки вопросов, понимание ребенком речи взрослого, поощрение диалогов с детьми, реакция на ошибки в детской речи, использование языка в сопровождении как собственных действий так и занятий и игр ребенка)
- речевое поведение при чтении вслух и рассказе по картинкам.

Исходная ситуация в детском учреждении, где проводилось исследование

Ежедневная двуязычная коммуникация между педагогическим персоналом и детьми построена по принципу «Одно лицо – один язык». В каждой группе работает одна русскоязычная и одна немецкоязычная воспитательница. При таком распределении языков можно достичь их максимально равноценного употребления и избежать смешивания языков, что неблагоприятно сказывается на речевом развитии ребенка.

Метод исследования

Методом исследования является открытое наблюдение для целенаправленного и планомерного сбора информации. Наблюдения проводились систематически один-два раза в месяц на протяжении полугода с помощью видеокамеры. Кроме этого был опрошен педагогический состав дошкольного учреждения с помощью полустандартизированных интервью с перечнем заранее сформулированных вопросов, дополненных наблюдениями и замечаниями самих опрошенных.

Важность исследования для педагогической практики

На основании результатов исследования запланирована разработка рекомендаций для улучшения языковой компетентности педагогического персонала в ситуации двуязычного общения. Существенным компонентом поддержки речевого развития детей является понимание самими воспитателями роли и значимости собственного языкового поведения и грамотности речи. Исследование нацелено на то, чтобы воспитательницы более сознательно задумались над качеством собственной речи, ее богатством, ресурсами и проанализировали свою речь как в отношении грамотности, так и на предмет расширения своих коммуникативных возможностей в работе с двуязычными детьми. Рефлексивное понимание того, что как раз они и являются образцами речевого поведения для детей, – важная теоретическая предпосылка для действий на практике. Заостренное внимание воспитательниц к собственной речи способствует вызреванию профессиональной позиции при поддержке языкового развития детей в дошкольном возрасте.

Методы педагогической работы для поддержки развития речи у детей (на примере утреннего кружка с русскоязычной воспитательницей и при занятиях рисунком, просмотр отрывков видеозаписи)

В докладе будут рассмотрены методы поддержки развития речи у детей. Одним из наиболее эффективных методов является чтение и обсуждение книг с детьми. Далее речь пойдет о формах коммуникации с детьми: ведение разговора в форме диалога также поощряет развитие коммуни-

кативных навыков у детей. Улучшение качества речи педагогов способствует не только речевому, но и общекогнитивному развитию ребенка.

Иногда воспитательницы руководствуются девизом: «Сначала дело делать – потом общаться». Это влечет за собой лаконичность речи самих воспитательниц, отсутствие новой лексики и структурных повторений, работа с семантическими полями отходит на второй план.

Но все же большинство воспитательниц проявляют в коммуникативных ситуациях с детьми эмпатичность, чуткость, готовность общения и открытость к интересам детей, а также терпение и выдержку. С одной стороны, воспитательницы уделяют большое внимание повседневному общению с детьми: на обращения детей они сигнализируют готовностью к общению и реагируют вербально, отвечая на поставленные вопросы, разъясняя и комментируя их. С другой стороны, сложно не заметить, что большинство воспитательниц не осознают до конца или забывают в повседневности, насколько огромен потенциал их собственной речи. Целенаправленное и осознанное использование этого потенциала является важным компонентом как в употреблении собственного языка, так и в словесном сопровождении действий, занятий и игр ребенка. Вербальное общение является не только средством прямой коммуникации с ребенком, но и инструментом для выражения мыслей и чувств, а поэтому постоянным попутчиком педагогической работы с детьми.

Поддержка языкового развития у детей должна стать неотъемлемой концептуальной частью педагогической работы. Некоторые постоянные элементы детсадовских будней могут более интенсивно и целенаправленно использоваться педагогическим персоналом в целях поддержки и развития речи у детей. Так, например, **утренний кружок** представляет собой большой потенциал для языкового образования детей. В рамках утренних кружков дети получают не только ценный лингвистический инпут (новую лексику, грамматику и структуры предложений), но и имеют возможность интенсивного общения друг с другом и воспитателями. Таким образом, они учатся культуре общения и приобретают уверенность в ведении диалогов. Наличие в распорядке дня кружков общения с детьми служит еще одним звеном в реализации языковой концепции на практике. Примером более активного поощрения коммуникативных навыков у детей служат также **ситуации, где детям предлагаются конкретные занятия, как например рисование, раскрашивание или рукоделие.**

Вывод

Языковая компетентность педагогов это профессионально значимое интегративное качество, которое является неотъемлемой предпосылкой успешного дошкольного всестороннего образования двуязычных детей, в том числе и языкового образования.

Поддержка языкового развития в детских дошкольных учреждениях Германии не должна оставаться отдельным островком в педагогической работе воспитательниц, она должна стать неотъемлемой частью образовательных процессов, в центре которых стоит ребенок с его индивидуальными талантами, интересами и возможностями.

Организация иноязычного образования в магистратуре: необходимые факторы

Настоящая публикация выполнена по результатам научной стажировки автора в рамках международной программы "Болашак" в университете Эссекс (Колчестер, Великобритания). Тема стажировки, посвященная практике преподавания академических дисциплин в магистратуре на английском языке, тесно связана с теорией и методикой профессионального образования. Ее актуальность определяется продолжающейся в Казахстане реформой высшего и послевузовского образования в русле Болонского процесса, т.е. введением кредитной системы на уровне бакалавриата, магистратуры и докторантуры PhD.

В данной работе автор ни в коей мере не стремится умалить несомненные преимущества и перспективы двуязычного образования, столь важного для культурно-социальной, экономической и политической жизни государства. Оно необходимо и для оценки роли и качества функционирования государственного и официального языков, языков меньшинств. Однако автор считает необходимым привлечь внимание и к такому аспекту языкового образования, как преподавание на родном (в нашем случае, государственном и/или официальном) и иностранном языках в магистратуре филологического направления. Иноязычное и двуязычное образование имеют схожие базисы и, по мнению автора, не должны иметь четкого разграничения, так как широко-масштабный процесс интеграции Казахстана в мировое сообщество посредством научно-образовательных и академических обменов и международного сотрудничества в различных сферах в равной степени стимулирует использование государственного, официального и иностранного языков. Очевидно, что иноязычное и двуязычное образование формируют интеллектуальный потенциал общества.

Известно, что нынешняя реформа системы образования поощряет (и предполагает) максимальный переход на использование иностранного языка в процессе иноязычного обучения. Этот постулат заявлен в разработанной «Концепции развития образования РК до 2015 г.», основанной в свою очередь на нормативно-правовой базе РК, Концепции развития образования РК до 2015 года, рекомендациях Конвенции по техническому и профессиональному образованию, Лиссабонской конвенции, Декларации Всемирной конференции по высшему образованию, рекомендациями Совещания министров Европейских стран в Болонье, рекомендациями ЮНЕСКО по непрерывному образованию /1/. В отношении английского и ряда других языков этот переход достаточно успешно реализуется в ведущих вузах РК (Назарбаев Университет, КазУМОиМЯ им. Абылай-хана, ЕНУ им.Л.Н. Гумилева, КазНУ им. аль-Фараби, КИМЭП).

Проблема выбора родного или иностранного языка в процессе обучения иностранным языкам не нова, но по-прежнему остается одной из самых дискуссионных, несмотря на очевидные факторы, говорящие в пользу последнего. Это раскрывает причины, объясняющие преимущества и недостатки преподавания на родном и иностранном языках. Научная стажировка в британском университете позволила автору убедиться в необходимости непрерывного использования иностранного (английского) языка в процессе обучения, так как базовыми и необходимыми факторами, определяющими успешность организации иноязычного обучения, являются:

1. совершенствование качества овладения всеми видами речевой деятельности: рецептивной (чтение и слушание), продуктивной (устная и письменная речь);
2. непрерывная тренировка и адаптация фонетического слуха к просодическим вариациям изучаемого языка (с учетом разнообразных темпоральных и ритмических особенностей, характерных для первичных и вторичных носителей языка);
3. ежедневная практика живой устной речи (непрерывное пополнение лексико-фразеологического и профессионального запаса, автоматическая выработка различных грамма-

тических и синтаксических конструкций с учетом современного состояния и развития изучаемого языка);

4. углубление навыков профессиональной письменной речи (посредством выполнения разнообразных письменных заданий и сдачи тестов разного уровня сложности, ведения деловой письменной коммуникации, в том числе современного интернет общения);

5. практическое применение языка в профессиональной сфере (для филологического направления – использование академического языка при подготовке научных статей, диссертации или монографии, выработка соответствующего стиля);

6. развитие когнитивной деятельности на иностранном языке (при реализации принципа проблемности);

7. возможность высокой интерактивности организации учебного процесса (посредством online обучения: лекции и СРМП с англоязычными преподавателями из зарубежных вузов, индивидуальное дистанционное обучение в ведущих университетах мира и т.д.);

8. достаточно высокая адаптивность к быстроменяющимся социально-культурным и др. изменениям;

9. определенное соответствие международному стандарту обучения (что реализуется посредством наполнения модуля (т.е. дисциплины) соответствующим современным содержанием, в том числе с преобладающим использованием европейского библиотечного фонда);

10. осуществление коммуникативного и межкультурного взаимодействия (для которого в настоящее время имеются неограниченные возможности посредством обучения в специализированных учебных заведениях / посольских клубах / семинарах или с носителями языка, выполнение научно-академических проектов, кратко- / долгосрочный выезд в страну изучаемого языка).

Вышеперечисленные параметры видятся автору необходимыми факторами для обеспечения фундаментального, успешного и перспективного процесса реализации языкового образования в вузе. Комплексное объединение и функционирование указанных факторов позволит осуществить более корреktированный переход на европейскую модель образования.

Литература

«Концепция развития иноязычного образования РК». Алматы: Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана, 2006 г.

**О формировании лингвокультуроведческой компетенции
в процессе обучения русскому языку студентов казахского отделения**

В условиях многонационального общества Казахстана дисциплина «Русский язык» имеет особую значимость как средство формирования полилингвальной, социально адаптированной, толерантной, конкурентоспособной личности. В основе обучения русскому языку студентов групп с казахским языком обучения находится целевая установка на формирование компетенций на основе самоактуализации и субъектности обучающегося, освоения системы знаний о русском языке и речи, овладения нормами русского литературного языка, развития устной и письменной речи. Современная методика реализует идею изучения русского языка на основе формирования компетенций. Лингвокультурологическая компетенция предполагает осознание национальной самобытности русского языка, восприятие русского языка как исторического явления и национально-культурного феномена, владение формулами русского речевого этикета, культурой русского национального общения, постижение изобразительно-выразительных возможностей изучаемого языка. Достижения антропоцентрически ориентированных наук (когнитивистики, этнолингвистики, социолингвистики, прагматики, лингвистики общения и др.) позволяют использовать теоретически и практически релевантные наработки в процессе обучения русскому языку как иностранному.

Современный мир развивается по пути активного взаимодействия культур. Участвуя в межэтническом общении, люди оказываются в ситуации соприкосновения разных языковых картин, взаимодействия разных языковых сознаний. Миропонимание этноса базируется на специфической системе предметных значений, социальных стереотипов, когнитивных схем. Различие национальных характеров обусловлено усвоением представителями этноса социального опыта, норм и устоев своей среды, обладанием определёнными авто- и гетеростереотипами. В этих условиях особое внимание уделяется изучению национально-культурной специфики общения представителей разных национальностей. Для полноценного и продуктивного общения недостаточно знать язык другого народа – необходимо овладеть знаниями лингвокультурного сообщества, для которого используемый язык является родным. Нам представляется, что сегодня особое значение в языковом сознании членов полилингвального общества приобретает концепт «общение». Изучению его этноспецифики в одной из национальных языковых картин посвящена наша кандидатская диссертация «Этноспецифика концепта “общение” в русской языковой картине мира», защищённая в июне 2010 года. Данные, полученные в процессе анализа этноспецифики универсального концепта «общение» в русской языковой картине мира, без сомнения, могут быть использованы в практике преподавания русского языка как иностранного. Так, для активного изучения культуры общения русских привлекаются многочисленные формулы речевого этикета. Речевые формулы – этикетные стереотипы – обеспечивают порядок поведения, обозначающий установление контакта, поддержание общения собеседников в различных ситуациях. Речевой этикет складывается исторически и отражает в себе правила и нормы речевого поведения в определённых ситуациях. Владение нормами речевого этикета – показатель воспитанности и развитости человека. На занятиях в группах казахского отделения Кокшетауского государственного университета им. Ш. Уалиханова нами проводится сравнительный анализ имеющих национально-культурную специфику формул речевого этикета и знаков невербального общения русских, казахов, ингушей, корейцев, украинцев – представителей разных этносов, мирно сосуществующих в нашей стране.

В основе культуры этноса лежит этническая картина мира как структурированное представление о мире, о бытии. Этническая картина мира является имплицитным выражением жизненных установок народа и сводом основных правил. Установки и правила определяют поведение

представителей данной общности. Этнические представления выражаются через фольклорные произведения, памятники литературы, философию, идеологию, обнаруживаются в поведении людей и в трактовке ими своих намерений и поступков. Время меняет этническую картину мира, но остаются доминанты, обозначенные в ней как незыблемые истины. Этнические доминанты являются выражением адаптивно-защитного плана культуры. Носителем традиции является этнос. Понятие традиции, в свою очередь, связывается с представлением о культурном ядре, относящемся к бессознательному. Наличие ядра обеспечивает согласованность поведения всех членов этноса в ситуациях, являющихся знаковыми для данной культуры. Особое значение для изучающих язык имеет постижение этнических констант, определяющих особенности национального характера, несущих информацию об этносе как составляющей части человечества. Взаимопонимание в межкультурном диалоге определяется общностью «ядра сознания», которое является отражением универсальных составляющих окружающего предметного мира и общностью этнических констант, составляющих «центральную зону» этнической культуры. Мы разделяем мнение российских учёных Г.П. Федотова, Т.Е. Владимировой об опоре русского общения на нравственный закон, служащий одним из ориентиров русского коммуникативного поведения, включающий в себя натуралистически-родовой, каритативный и ритуалистический пласты. Серьёзное значение для толерантного общения имеет привлекаемый к работе материал, связанный с религиозными представлениями контактирующих этносов. Ритуалистический пласт русского общения базируется на установках Нового Завета, а православие по-прежнему занимает важное место в жизненном круге русских. Особое внимание уделяется нами соборности как одному из центральных понятий русской философии. Традиционные ценностные представления русского народа отражаются в языковом сознании и коммуникативном поведении, представляя собой важный элемент языковой системы.

Несомненно, важным на любом этапе обучения языку является формирование коммуникативной компетенции как адаптации и готовности к реальной речевой деятельности, умения использовать средства русского языка в различных речевых ситуациях в соответствии с принятыми в обществе нормами речевого поведения; языковой компетенции как усвоении сведений о системе русского языка, о его единицах, функциональных стилях речи, умении оценивать языковые единицы с точки зрения их нормативности, соответствия цели и ситуации общения, владении нормами русского литературного языка, формировании орфографической и пунктуационной грамотности; лингвистической компетенции как обладании знаниями о русском языке как науке и общественном явлении, его истории, основных лингвистических понятиях, учёных-лингвистах. Не менее важным в подготовке готового к межкультурной коммуникации человека представляется формирование лингвокультурологической компетенции, являющейся своеобразным мостом между разными по языку, вероисповеданию, традициям этносами, составляющими единый народ Казахстана. Это один из способов воспитания в человеке патриотизма, гражданственности, толерантности, лежащих в основе взаимодействия и взаимообогащения национальных культур.

Особенности организации двуязычного образования в Республике Саха (Якутия)

Российская Федерация – многонациональное государство, и этот поликультурный характер цивилизации оказывает свое сильное влияние на все стороны социально-экономической и политической жизни общества. Это относится и к национальной системе образования, которая не может не учитывать особенности культурной неоднородности общества.

В современных условиях региональные языковые ситуации постепенно приобретают новые признаки, обусловленные изменяющимися общественно-политическими реалиями. В настоящее время языковое состояние Республики Саха (Якутия) характеризуется выраженным многоязычием. По итогам Всероссийской переписи населения 2002 года, численность постоянного населения составляет 949 тысяч человек. На ее территории проживают представители более 100 национальностей и народностей.

Применительно к Якутии этноязыковая ситуация складывается под воздействием следующих факторов:

- возрождения интереса к национальным языкам и культурам, повышения этнического самосознания народов республики;
- расширения социальных функций якутского языка;
- стабильного функционирования русского языка как одного из государственных языков РС (Я);
- дальнейшего развития на этой основе якутско-русского двуязычия;
- постепенного распространения русско-якутского двуязычия в связи с изменениями приоритетов в сфере формирования билингвизма и полилингвизма в республике;
- возрастания социальной роли языков малочисленных народов Севера, объявленных официальными в местах компактного проживания их носителей.
- повышения внимания к языковым проблемам народов РС (Я) в контексте формирования новой этнополитической ситуации в республике.

Признание значимости этноязыковых процессов в многонациональном якутском социуме реализовано в законе «О языке в Республике Саха (Якутия)», принятом в 1992 году. В этом документе учтена проблема языкового единения полиэтнического общества, т.е. обеспечение на государственном уровне двуязычия, причем двустороннего. При этом специфика реализации языкового законодательства в республике исходит из некоторых объективных обстоятельств демографического и социолингвистического плана.

Следует отметить, что якутский язык, объявленный государственным наряду с русским, является в отличие от него младописьменным языком с относительно краткими литературными традициями, недостаточно развитыми терминологическими и стилистическими системами. До недавнего времени коммуникативная область якутского языка была довольно ограниченной: он использовался, в основном, в сферах дошкольного воспитания, неполного среднего образования, семейного общения, частично – в средствах массовой информации.

В настоящее время наблюдаются процессы возрождения и расширения социальных функций якутского языка. В частности, якутский язык является основным языком обучения и воспитания в якутских дошкольных учреждениях и общеобразовательных школах, преподавание всего цикла дисциплин по родному языку и литературе ведется на факультете якутской филологии и культуры Якутского государственного университета, на отделении якутского языка и литературы Вилюйского педагогического училища.

Таким образом, в настоящее время постепенно реализуется основное условие претворения в жизнь положений Закона «О языках в РС (Я)» – расширение общественных, социокультурных

функций языков коренных народов при одновременной поддержке функционирования языков других народов республики. Самым главным результатом языковой политики в Якутии является расширение сферы функционирования языков коренных народов в дошкольном воспитании и школьном обучении.

Сфера среднего и высшего образования РС (Я), содержание обучения в ней и ее языковая база претерпевают в последние годы глубокие изменения. Важнейшим направлением в совершенствовании образования является разработка и внедрение государственных образовательных стандартов, которые создают базу для обеспечения единства образовательного пространства, гарантии качества образования.

В частности, в республике идет совершенствование школьной деятельности через дифференциацию учебно-воспитательной работы применительно к конкретным региональным потребностям. В жизнь школы прочно вошли элементы народного творчества, прикладного искусства, традиции и обычаи, трудовой опыт якутского народа, глубокое изучение родного языка и литературы. Одним из основных моментов в работе многих школьных коллективов является положение о том, что в содержании и идеях педагогического процесса должны найти отражение все достижения общечеловеческой культуры.

Реализация приоритетных направлений среднего и высшего образований возможна только на основе оптимизации языковой базы обучения. Повышение статуса гуманитарных дисциплин не мыслится без полноценного функционирования всех национальных языков республики. Процесс изучения языков в регионе в последние годы приобрел новые грани: усилилась целенаправленность, глубина изучения языков; повышается понимание необходимости владения местными языками русскоязычным населением; расширяется перечень изучаемых иностранных языков в средних и высших учебных заведениях.

Национальная система образования с ее масштабностью и всеохватностью оказывает наиболее сильное влияние на качественную сторону этноязыковых процессов в республике. Но на их характер и тенденции влияет целый комплекс объективных и субъективных факторов: национально – демографические (национальный состав, расселение, социальная дифференциация, образовательный уровень населения и т.д.), лингвистические (структурное и функциональное состояние языков и т.д.), материальные (обеспеченность преподавательскими кадрами, учебными и методическими пособиями, словарями и др.), человеческий фактор (ценностные ориентации носителей языков, их языковая компетенция, готовность обучаться второму языку и т.д.)

Таким образом, в России сложилась уникальная языковая ситуация, характеризующаяся ярко выраженным многоязычием. При этом государственная протекция заключается в реальном, не декларативном внимании к языкам всех народов, учете языковых прав личности и нации.

Русский язык в Норвегии – обзор и перспективы

В данном докладе я хочу сделать обзор статуса и развития русского языка в Норвегии. Поскольку Россия и Норвегия – соседствующие страны, в Норвегии всегда проявлялся особый и живой интерес к русскому языку.

На сегодняшний день в Норвегии русский язык изучается как иностранный в крупнейших университетах страны, а также в других высших учебных заведениях. За последние несколько лет получили финансирование несколько научных проектов, в которых русский язык играет центральную роль (например: научный проект в университете г. Осло «Where Russian meets Norwegian – languages at the interfaces», научный проект в университете г. Берген «The Future of Russian: Language Culture in the Era of New Technology»).

Русский язык как второй (или третий) иностранный язык могут выбрать также школьники некоторых средних общеобразовательных школ в столице Осло и в северных районах страны, налажены контакты по студенческому обмену.

За последние 10 лет увеличился поток русских иммигрантов в Норвегию: Согласно данным Центрального Статистического Бюро Норвегии, иммигранты из России и бывшего СССР входят в первую десятку групп иммигрантов в Норвегию. Поэтому важную роль в поддержке и развития русского языка и культуры играет деятельность русских центров и организаций, обеспечивающих соотечественников необходимой информацией и поддержкой в сложных условиях адаптации в новой стране. Только в Осло, например, существует два таких центра – Норвежско-Русский Культурный Центр (председатель – Раиса Циркова) и Центр русского языка и культуры в Осло (председатель – Татьяна Райерсен). При центрах организованы курсы русского языка как иностранного для взрослых, а также важным аспектом деятельности центров является организация образовательных и культурно-развлекательных мероприятий для детей соотечественников.

Вопрос сохранения и передачи русского языка детям и приобщения детей к русской культуре волнует всех без исключения русскоязычных родителей, переехавших в Норвегию. С 2004 года я занималась научным проектом, в котором я исследовала вопрос языкового развития детей, воспитывающихся в русских и смешанных (русско-норвежских) семьях, проживающих в Норвегии. Результаты моего исследования показывают, что, несмотря на то, что во многих семьях русскоязычные родители видят необходимость сохранения и передачи русского языка детям, им не всегда это удается. Причины этому могут быть разные: некоторые не находят достаточно времени для занятий русским языком со своим ребенком, другие видят в двуязычном воспитании угрозу нормальному языковому развитию доминантного языка общества, третьи не считают развитие русского языка первоочередной задачей. Самой, пожалуй, шокирующей причиной, которую указали некоторые мои информанты в исследовании, является отказ от русского языка в семье как следствие рекомендации, данной родителям норвежскими воспитательными организациями.

Норвежская система образования предоставляет двуязычным детям возможность поддерживать родной язык, что проявляется, в частности, в предоставлении двуязычным детям учителя родного языка в школе. Однако с новым указом об образовании, вышедшем в 2006 году (Kunnskapsløfte), задачи, ставящиеся перед учителями родного языка, видятся в несколько иной перспективе. Если раньше в обязанности учителей родного языка ставилось развитие родного языка, обучение чтению и письму на родном языке, что также способствовало успешному усвоению второго (норвежского) языка, то после реформы 2006 года в задачи учителя родного языка для двуязычных детей ставится в первую очередь помощь ребенку в усвоении второго языка, в то время как развитие и обучение грамотности на родном языке отходит на второй план. Тем не менее, практика показывает, что многие учителя родного языка для двуязычных детей, несмотря

на сокращение рабочих часов, стараются все же помогать детям развивать родной язык и обучать их чтению и письму. Однако не все имеют для этого достаточно образования.

В 2008 году Норвежское правительство выделило средства для национальной учебной программы высшего образования (бакалавриат) по специальности «учитель родного языка». Институт г. Несна в 2008 г. объявил набор на курс «Русский язык как родной», рассчитанный на повышение квалификации учителей родного языка в норвежских школах. Программа курса рассчитана на 1 учебный год (2 семестра) и включает несколько аспектов русского языка: теоретическая грамматика русского языка, история языка, языковая практика и литература. В 2008-2009 учебном году курс закончили 9 студентов, многие из которых работают в школах учителями русского языка как родного для двуязычных детей.

Подводя итоги моего обзора, я хочу показать, что, несмотря на сильное урезание финансирования учебных заведений и сокращения программ, связанных с русским языком, интерес к русскому языку не угасает, а лишь усиливается. Все больше и больше студентов желают изучать русский язык как иностранный в университетах и других учебных заведениях, все больше и больше ощущается потребность организации учебных курсов для детей русских иммигрантов, и все больше и больше возрастает спрос на учебные пособия и книги для детей, приобщающихся к русскому языку и культуре в иностранном окружении.

Перспективы двуязычного образования в Республике Казахстан

Республика Казахстан входит в число билингвальных стран мира. Двуязычие в многонациональном государстве – социально необходимое условие для полноценного общения представителей разных этносов. За казахским языком закреплён статус государственного, русский язык в Казахстане – язык межнационального общения. По данным переписи 2009 года, русским языком владеет 85 % и казахским языком – 60 % населения. В настоящее время около 65 % школ в республике предлагает обучение на казахском, 30 % школ – на русском языке.

Билингвизм в Казахстане обусловлен рядом факторов: географической близостью к России; пребыванием в составе СССР; переселением в Казахстан во время Великой Отечественной войны ряда национальностей; переездом в целинные районы носителей русского языка. Все это способствовало изучению русского языка в целях общения, а также внедрению курсов русского языка и литературы в программы обучения общеобразовательных школ. С распадом СССР роль русского языка как языка межнационального общения не утратила своей значимости, но в школах существенно сократилось количество часов, выделяемых для изучения этого предмета.

Статистические данные переписи населения 2009 года позволяют сделать выводы о неравномерном владении русским языком жителями разных регионов РК. Так, население северных, восточных, некоторых западных областей республики значительно лучше говорит по-русски, чем в южном регионе, также разнится уровень владения языком у жителей городов и сельской местности в пользу первых. Кроме того, существует ряд проблем, связанных с функционированием казахского языка и ведением документации на государственном языке. Часть населения Казахстана свободно владеет двумя языками; другая часть населения говорит по-казахски и понимает русский язык, однако не говорит по-русски; для третьей части населения русский язык – родной, казахский язык доступен им на рецептивном уровне, в то время как продуктивный уровень их невысок.

Пока в стране не пришли к сбалансированному двуязычию, при котором оба языка играют равную роль. Русский язык остается по-прежнему доминирующим в социально-бытовой сфере, тогда как казахский внедряется в государственный документооборот, а в повседневной жизни функционирует на вторых ролях. Поправить неоднородную языковую ситуацию призвано двуязычное образование. Воспитание билингвальной языковой личности – перспективная область научных исследований в современной казахстанской лингводидактике. Предпринимаются попытки внедрения коммуникативных, тезаурусно ориентированных технологий обучения языку, технологий с применением инновационных методов.

Поскольку время вносит свои коррективы, то сейчас на рынке труда востребованы специалисты, владеющие двумя/тремя языками. Здесь для Казахстана может быть полезен опыт Европы, где всеобщая глобализация, охватившая политическую, социально-экономическую, образовательно-культурную сферы деятельности в большинстве европейских стран, породила феномен полиязычного пространства.

Общеввропейская система оценки знания иностранных языков CEF (Common European Framework) ставит своей задачей унифицировать имеющиеся методики определения уровня языковой квалификации, а также помочь адаптироваться мигрантам в многоязычном государстве/государствах. Суть данной системы, разработанной Советом Европы в период с 1989 по 1996 гг., заключается в установленном стандарте оценки языковой компетенции личности. В системе CEF принята шестиуровневая шкала оценки знаний и умений студентов по четырем видам речевой деятельности от A1 (уровня выживания) до C2 (уровня владения языком в совершенстве).

Уровневая дифференциация учебного материала предполагает постепенное усложнение вводимых языковых знаний и умений. Усвоение в полном объеме знаний в рамках одного уров-

ня позволяет обучающемуся перейти на новый, более сложный уровень, совершенствуя лингвистическую и коммуникативную компетенции.

Опыт преподавания русского языка в школах с казахским языком обучения выявил насущную необходимость разработки не только учебной литературы, но и системы оценки знаний по стандартам СЕФ. Существующие TORFL (тест по русскому языку) и Казтест (тест по казахскому) созданы по аналогии с TOEFL и включает в себя пять компонентов (аудирование, говорение, чтение, письмо и грамматика). Одно лишь проведение тестирования, на наш взгляд, неспособно в полной мере дать реальную оценку знаниям и умениям студента.

В качестве дополнительного элемента системы оценки языковых знаний студентов может выступать портфолио студента, включающее паспорт, биографию и досье студента. В паспорте перечисляются все курсы по русскому языку, самооценка студентом своего уровня знаний, в биографии описывается собственный опыт изучения языка, в досье собраны все образцы письменных и устных работ студента, свидетельствующие о прогрессе языковых умений и навыков.

Кроме двуязычного обучения в республике введено полиязычное обучение в школах для одаренных детей. В целях интеграции образовательной системы Республики Казахстан в мировое образовательное пространство в 2007 году был принят "культурный проект «Триединство языков»", который обусловил введение полиязычия в некоторых школах РК. С 2007-2008 учебного года на основании приказа Министерства образования и науки Республики Казахстан третьим языком обучения в более чем 30-ти школах стал английский язык.

В таких школах преподавание на трех языках начинается с 7 класса: обучение предметам естественно-математического цикла ведется на английском языке, казахский язык и литература, история Казахстана преподаются на казахском языке, русский язык и литература – на русском языке. Введение изучения предметов на английском языке призвано подготовить учащихся к поступлению в университеты мира в соответствии с социальным заказом. Президентом Н.А. Назарбаевым было инициировано создание стипендиальной программы «Болашак» для получения образования студентами и прохождения стажировок специалистами за рубежом в целях повышения квалификации.

Таким образом, на современном этапе развития общества в Казахстане существуют все условия и предпосылки для формирования билингвальной/ полилингвальной личности. Поэтому перед учеными стоят огромные задачи по совершенствованию обучения языкам и внедрению новых методик обучения, контроля и самооценки учащихся. Решение этих задач, на наш взгляд, немыслимо без создания учебного материала, дифференцированного по уровням; внедрения передового опыта европейских стран, в частности, создания портфолио, способного отразить все знания, умения и навыки обучаемого; а также разработки независимой системы тестирования по определению уровня владения языком.

Модель взаимодействия субъектов педагогического процесса формирования детского двуязычия

Основной задачей российского образования в начале XXI века является подготовка ребенка к жизни в поликультурном мире. Данная проблема является актуальной и для дошкольного образования, поскольку нормой существования народов стало взаимодействие культур, двуязычие и многоязычие.

Исследование, посвященное обучению речевому общению в условиях бурятско-русского и русско-бурятского двуязычия, проводилось в муниципальных дошкольных образовательных учреждениях Могойтуйского района Агинского бурятского округа Забайкальского края.

Проблема национально-культурного возрождения бурят приобретает сегодня особую остроту в силу расчлененности самого этноса (буряты проживают в Бурятии, в Агинском и Усть-Ордынском округах и т.д.). Одним из полиэтнических регионов является Агинский бурятский округ, входящий в состав Забайкальского края, на его территории отмечается различное соотношение национального состава, тем самым определяются разные виды двуязычия, а иногда и многоязычия (в основном бурятско-русского и русско-бурятского).

В Агинском бурятском округе наметилась и реализуется положительная тенденция в содержании образования в дошкольных учреждениях и школах представлять национальный компонент – в первую очередь, родной язык и родную литературу, национальную историю и т.п. Образовательные учреждения призваны быть школами диалога культур, формирующими у детей национальную и этнокультурную толерантность.

В соответствии с Федеральными государственными требованиями в структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (2010 г.) в часть, формируемую участниками образовательного процесса, в такие образовательные области, как «коммуникация», «познание», «социализация», в детских садах Агинского бурятского округа включены изучение бурятского языка, краеведение, ознакомление с национальными культурами бурятского и русского народов. Данное положение способствует обучению речевому общению детей в условиях национально-русского и русско-национального двуязычия, что непосредственно связано с решением проблем языковой культуры и экологией языка.

Решение проблемы формирования детского двуязычия в дошкольных образовательных учреждениях невозможно без взаимодействия субъектов педагогического процесса. В детском саду формирование двуязычия – это специально организуемый педагогический процесс.

Новое знание, как известно, возникает непосредственно в образовательном процессе путем взаимного обмена информацией. По мнению Б.Т. Лихачева, в самом общем виде структура целостного педагогического процесса включает в себя следующие логически связанные компоненты: основные категории и законы, цель и воспитательные ценности, связка «педагог-дети», содержание воспитания и обучения, учебно-воспитательные учреждения, диагностика, критерии эффективности. Данное определение наталкивает на рассмотрение субъективных отношений и взаимодействие субъектов педагогического процесса, в нашем случае процесса, направленного на формирование детского двуязычия.

Б.Ф. Ломов отмечал, что эффективность воспитательной деятельности характеризуется именно тем, в какой мере она обеспечивает формирование и развитие субъективных отношений личности.

В педагогическом процессе формирования детского двуязычия основными компонентами модели взаимодействия являются следующие:

1. **ЦЕЛЬ.** Соотношение, создание единой цели субъектов педагогического процесса. Мы видим данную цель в употреблении русской речи детей при сохранении желания и умения общаться на родном языке.

2. **ЗАДАЧИ.** При достижении цели педагогического процесса формирования детского двуязычия задачи должны быть понимаемы и осознаваемы всеми субъектами.

3. **НАПРАВЛЕНИЯ.** Основными направлениями деятельности субъектов педагогического процесса формирования детского двуязычия мы считаем:

- а) развитие русской речи на всех занятиях;
- б) развитие бурятской речи в кружковой деятельности;
- в) развитие русской и бурятской речи в нерегламентированной деятельности;
- г) повышение уровня профессиональной компетентности педагогов;
- д) повышение уровня педагогических знаний родителей.

4. **УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ.** В соответствии с Федеральными государственными требованиями к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (2010 г.) в образовательной программе дошкольных учреждений выделяются две части: инвариантная и часть, формируемая участниками образовательного процесса. Ко второй части и относятся задачи формирования детского двуязычия с учетом особенностей региона (в нашем случае, Агинского бурятского округа). Следовательно, принятие управленческих решений по формированию детского двуязычия связано с реализацией второй части образовательной программы детского сада.

5. Реализация принятых решений (например, организация кружковой деятельности по бурятскому и русскому языкам) и координация совместных действий субъектов педагогического процесса по формированию детского двуязычия осуществляется постоянно.

6. **КОНТРОЛЬ** за ходом реализации образовательной программы проводится такими субъектами педагогического процесса, как заведующая, заместитель заведующей по воспитательно-образовательной работе и др.

7. **ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ.** Осуществление обратной связи предполагает ориентацию на детей, родителей, педагогов, учителей начальной школы.

Немаловажную роль в обеспечении взаимодействия играют методы достижения целей. Метод координации и интеграции предполагает разработку комплексных и целевых программ, определение полномочий субъектов образовательного процесса ДООУ.

Метод информационного взаимодействия включает информирование о проблемах формирования детского двуязычия каждого субъекта деятельности.

Согласование как метод взаимодействия предусматривает соотнесение, вычленение общих позиций педагогического процесса формирования детского двуязычия.

Социально-психологические методы управления предполагают учет социокультурных особенностей региона, введение инноваций в педагогический процесс формирования детского двуязычия в ДООУ.

Взаимодействие субъектов педагогического процесса формирования детского двуязычия требует обеспечения взаимопонимания посредством создания общего коммуникативно-прагматического пространства, а также учет принципа диалога культур. Важным представляется обращение к культурологическому, гуманитарному и компетентностному подходам для обеспечения взаимодействия субъектов педагогического процесса формирования детского двуязычия.

Р. Уллаконоя
Ювяскюля, Финляндия
riikka.ullakonoja@juu.fi
Э.-Л. Хаапакангас
Ювяскюля, Финляндия
Ч. Олдерсон
Ланкастер, Великобритания
А. Хухта
Ювяскюля, Финляндия
Л. Ниэминен
Ювяскюля, Финляндия

Мотивация к изучению финского языка в условиях русско-финского двуязычия

Работа выполняется в рамках проекта «DIALUKI» т.е. диагноз навыков чтения и письма на родном и на втором/иностранном языках. Данный проект посвящен изучению навыков письма и чтения, как на родном, так и на втором/иностранном языках. Одна из наших целей – выяснить, какие факторы помогают в развитии навыков чтения и письма на втором/иностранном языке при помощи разных когнитивных и психолингвистических тестов. Проект финансируется в основном Академией Финляндии, университетом г. Ювяскюля и ESRC (Economic & Social Research Council, Великобритания). Наш доклад основан на анкете о мотивации. Эта анкета используется в первом эксперименте, в котором участвуют русско-финские двуязычные школьники.

Кроме русско-финского двуязычия, мы исследуем финских школьников, изучающих английский язык как иностранный. Нас интересует процесс освоения ими английского языка. Как русскоязычные школьники, осваивающие финский, так и финские школьники, изучающие английский, выполняют задания, которые аналогичны друг другу.

В данном докладе мы ограничимся рассмотрением группы детей, проживающих в Финляндии в условиях русско-финского двуязычия. В эксперименте принимает участие около 150 школьников по всей Финляндии с третьего по девятый классы школы. Они учатся в финской школе и говорят по-русски дома как минимум с одним родителем.

Группа исследуемых гетерогенна. В ней имеется как школьники только что переехавшие в страну, так и те, которые проживают в Финляндии уже долгое время или всю жизнь и имеют, например, одного русскоговорящего родителя. Сбор данных пока не закончен, планируется завершить его в апреле текущего года. В данном докладе, мы представляем первые результаты анализа данных об уровне мотивации.

Мотивация к изучению финского языка определяется с помощью анкетирования. Оригинал анкеты создан на основе теории мотивации Дюрнией (Dörnyei 2009) Я. Иваниец из университета Ланкастера. Мы перевели анкету на финский и русский языки, а также адаптировали ее к условиям Финляндии. Поскольку оригинал был достаточно длинным, нам пришлось выбрать те темы, которые являются наиболее важными с точки зрения нашего исследования: язык как инструмент, внутренний интерес обучающегося, интенсивность мотивации, поддержка родителей, беспокойство, самоконтроль и представление о своем уровне языка. Цель анкеты – определить, как русскоговорящие школьники относятся к учебе финского языка и как они оценивают свои навыки финского языка.

Мы создали два варианта анкеты: один для школьников младших классов и второй для старшеклассников (7-9 классы). Первый содержит в себе 49 утверждений, а второй 58 утверждений. Задачей ученика является высказать свою точку зрения по пятибалльной шкале Лайкерта. Сбор данных осуществляется исследователем в классе. Сбор начался в октябре 2010 и завершение его планируется в апреле 2011. В качестве примера утверждения в анкете можно привести следующие:

- То, что я хочу делать в будущем, требует знание финского языка (язык как инструмент).
- Я очень интересуюсь финским языком (внутренний интерес).
- Когда я изучаю финский, я стараюсь всегда делать всё возможное (интенсивность мотивации).
- Мои родители считают, что финский язык – важный предмет (поддержка родителей).
- Меня беспокоит, что другие школьники смеются надо мной, когда я говорю по-фински (беспокойство).
- Я пытаюсь найти ситуации, в которых я могу упражняться в финском языке (самоконтроль).
- Мне легко изучать финский (представление о своем уровне языка).

В докладе результаты анкеты мотивации будут обсуждены вместе с фоновыми данными. В ближайшем будущем результаты о мотивации будут сопоставлены с результатами других заданий, выполненных школьниками во время исследования. Эти задания связаны, например, с навыками чтения и письма на финском языке, а также со словарным запасом финского языка.

Литература

Дюрнией = Dörnyei, Z. 2009. *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Комплексный подход в системе обучения русскому языку детей-билингвов (опыт работы проекта „Kaks keelt – üks meel“ («Два языка – душа едина»))

Тенденцией последнего десятилетия стало то, что всё большее количество детей в Эстонской республике, для которых русский язык – родной или один из домашних языков, становятся учащимися эстонских школ. За последние 8 лет их численность увеличилась на 1315 человек на фоне снижения общего количества учеников в общеобразовательных школах. Общее количество русско-эстонских билингвов (по разным источникам) от 3 до 4 тысяч учащихся (Н. Мальцева-Замковая, И. Моисеенко, Н. Чуйкина).

Несмотря на значительную численность таких учащихся и динамику их увеличения, отсутствует программа обучения, методика, принципы и подходы к обучению родному языку русскоговорящих детей в эстонской школе.

В связи с этим не формируется в необходимой степени языковая личность, способная к саморазвитию, самосовершенствованию своих возможностей в рамках всех видов речевой деятельности на родном языке. Это приводит к некоторым личностным изменениям целой группы молодых людей, которая выражается в частичной или полной потере идентитета, разрывается культурная связь поколений, что может привести к потере способности само реализации в условиях многокультурного социума (Н. Мальцева-Замковая, И. Моисеенко, Н. Чуйкина).

Как уже было сказано, в Эстонии отсутствует программа и методика обучению русскоязычных детей родному языку в эстонской школе. Однако делаются некоторые шаги к решению этой проблемы.

Одним из первых шагов в этом направлении стала организация и проведение проекта «Kaks keelt – üks meel» («Два языка – душа едина»). Большая часть проекта финансируется Министерством просвещения Эстонской республики. Идея проекта заключается в создании групп (3 возрастные группы) по дополнительному обучению русской словесности, а также создание учебных материалов для изучения русского языка и литературы русскоговорящими детьми – учащимися эстонских школ. В проекте участвуют 30 детей-билингвов, проводится он тремя учителями-практиками. Научное руководство проектом осуществляют научные консультанты – преподаватели Таллиннского университета (Институт педагогики и Институт славянских языков и культуры). Создан сайт проекта: www.2k.1m.ee.

При создании программы курса, а также учебных материалов авторы руководствовались следующими исходными принципами:

- 1) в короткий срок (100 академических часов) дать ученику необходимые знания в области правописания, позволяющие ему оперативно и осознанно преодолевать возникающие орфографические трудности;
- 2) дать необходимые сведения в отношении структуры языка, но упор сделать на практическом использовании. Минимум теории, максимум умения в области употребления языка;
- 3) создать у учащегося готовность к изучению русской словесности.

Целями настоящего курса русского языка для русскоязычных учащихся эстонских школ являются:

- формирование у учащихся системного представления о структуре русского языка и всех его уровнях (фонетическом, лексическом и т.д.), о сходстве и отличии русского языка от эстонской языковой системы;
- развитие умения учащихся пользоваться фактами русского языка и речи для реализации различных целей общения;
- знакомство учащихся с национально-культурной спецификой речевого поведения;
- овладение русской лингвистической терминологией;

- формирование навыков грамотной устной и письменной речи, предупреждение ошибок, связанных с функционированием русского языка в Эстонии как языка диаспоры и обусловленных языковой интерференцией.

Исходя из задач обучения русскому языку созданы материалы для самостоятельного изучения русского языка, в основу которого легла идея комплексности, которая интерпретируется следующим образом:

1) При отборе грамматического материала для составления упражнений используются данные о наиболее частотных ошибках, допускаемых учащимися при сдаче государственного экзамена по русскому языку как иностранному (Источник: данные о типичных ошибках, опубликованных на сайте Государственного экзаменационного центра).

Непосредственная связь с практикой – одна из ключевых особенностей этого курса, поскольку лингвистический взгляд на язык должен формироваться “как представление о языке как средстве коммуникации, выражения мыслей и их фиксации, как об особом явлении, состоящем из специфических единиц, обладающих своими функциями, структурой и значением, своеобразным употреблением в речи” (М. Т. Баранов).

2) Использование личного опыта учащихся при получении новых языковых знаний и коммуникативных умений, приобретённых на уроках эстонского языка. Многие понятия и термины, а также лексический материал вводятся и толкуются с опорой на эстонский язык с привлечением эстонского языка.

3) Целенаправленная работа по обогащению словарного запаса и корректировке словоупотребления на материале устойчивых словосочетаний, пословиц, поговорок и загадок.

4) Интеграции с курсом литературного чтения. Художественные тексты рассматриваются как материал для создания возможности для организации обсуждения, инспирации к порождению собственных текстов, как средство для знакомства с историей культуры. А также как средство, с помощью которого можно обогатить словарь учащихся устаревшими и неактивными словами.

5) Включение элементов лингвориторики, которые позволят сформировать основные навыки продуктивных форм речи и выявить языковые особенности русской устной речи (начиная от языковых норм и заканчивая формулами речевого этикета).

6) Включение текстов, знакомящих с русской историей и культурой.

7) Включение текстов, содержание которых отражает русско-эстонские культурные связи.

8) Включение текстового материала, знакомящего с русской культурой в Эстонии.

Русско-национальное двуязычие в Республике Татарстан

Основой языковой политики современной России является стратегия сохранения и упрочения сбалансированного национально-русского и русско-национального двуязычия. Двуязычие строится на несомненном приоритете родного языка. Родной и русский языки в их равноправии при изучении – это корень решения проблемы овладения учащимися татарских школ двумя государственными языками.

Закон «О языках народов республики Татарстан» расширил содержание и возможности преподавания татарского языка. Если раньше татарскому языку обучали только в национальных школах и незначительное количество часов отводилось на изучение этого предмета в русских школах для детей-татар, то сейчас ситуация изменилась коренным образом: татарский язык как государственный преподается во всех общеобразовательных учреждениях в тех же объемах, что и русский язык.

В татарских школах, учебных заведениях нового типа, татарский язык выполняет функцию языка обучения, в школах с русским языком обучения выступает как предмет изучения, а языком обучения там является русский. Учебный предмет «Татарский язык как государственный язык Республики Татарстан» ставит перед собой совершенно иные цели: а именно: научить учащихся общаться в устной и письменной формах, читать и переводить, понимать прочитанные тексты, художественную и другую литературу, воспитывать толерантное отношение к другой культуре, подготовить учащихся к гармоничной межкультурной коммуникации. Таким образом, главная цель обучения – усвоение языка как орудия общения и выражения мыслей.

Задачи школьного курса русского языка в неродной школе в соответствии с действующим стандартом образования состоят в следующем: обеспечить необходимое для активной и производственной деятельности владение русским языком, научить общению на нем в бытовой, социокультурной и официально-деловой сферах, обеспечить формирование языковой способности, приобщить к культуре русского народа. Конечной целью обучения русскому языку в татарской школе является целостное формирование и развитие двуязычной (билингвальной) языковой личности с учетом ее языкового сознания, первоначально сформировавшегося на родном языке.

Лично-деятельностное ориентированное обучение русскому и татарскому языкам требует формирования у учащихся 1) языковой компетенции, обеспечивающей овладение системой русского языка (знаниями по лексике, фонетике, морфемике, словообразованию, грамматике – морфологии и синтаксису, стилистике); 2) лингвистической компетенции, что предполагает расширение кругозора учащихся за счет знаний о самой науке «Русский язык», умение производить лингвистический анализ текста, знание элементарных сведений о выдающихся ученых, сделавших открытия в изучении русского языка; 3) коммуникативной (речевой) компетенции, предполагающей овладение учащимися особенностями функционирования русского языка в устной и письменной форме, что реализуется в процессе решения следующих практических задач: овладение нормами русского литературного языка, обогащение словарного запаса и грамматического строя речи учащихся, формирование прочных орфографических и пунктуационных умений и навыков (в пределах программных требований) обучения учащихся умению связно излагать свои мысли в устной и письменной форме; 4) этнокультурологической компетенции, включающей в себя сведения о языке как национально-культурном феномене, отражающем духовно-нравственный опыт народа, закрепляющем основные нравственные ценности, представления о связях языка с национальными традициями народа, а также осознание учащимися красоты, выразительности и эстетических возможностей изучаемого языка. При этом огромную роль играет формирование одинаково уважительного отношения к русской и родной культуре как одному из показателей общей культуры учащегося-билингва.

Анализ двух программ («Программы средней школы: Русский язык. V-XI классы татарских школ. – Казань: Магариф, 2003 и «Программа по обучению татарскому языку русскоязычных учащихся: для 1-9 классов русской школы. – Казань: Магариф, 2003» показал, что отбор и подача содержания курсов русского и татарского языков осуществляется на основе системно-функционального подхода, призванного обеспечить развитие языковой и коммуникативной компетенции и овладение языком как средством общения. Такое изложение материала наиболее полно раскрывает значение и функционирование языковых единиц в высказывании на основе их текстообразующих возможностей и стилистических норм языка. Представление учебного материала производится поэтапно с учетом уровней языка и их системности, устанавливаются коммуникативные задачи для каждого класса: определяются типы речи, ситуативно-тематический минимум с учетом общеобразовательных и воспитательных целей, на основе которых осуществляется актуализация языковых средств и лексики.

Становится аксиомой тезис, что изучение русского языка способствует углубленному и эффективному овладению родным языком, что оно должно осуществляться на базе родного языка. Исходя из этого, первоочередной педагогической проблемой является разработка содержания и методов обучения родному и русскому языкам на основе соответствий, например, таких, как классификация частей речи, структурно-семантическое разграничение типов простого и сложного предложений, наличие различных видов речевых действий (аудирование, говорение, чтение и письмо).

Разработка скоординированных содержания и методов обучения родному и русскому языкам возможна лишь при наличии исходных данных, полученных в результате психолингвистического анализа механизмов речевой деятельности – явлений транспозиции и интерференции в речи учащихся национальных школ.

Опора на знания, умения и навыки учащихся по родному языку позволяет учителю методически целесообразно организовать учебный процесс, при котором исключается дублирование аналогичных сведений, создается соразмерное соотношение языковой теории и практики и уделяется максимальное внимание речевой деятельности учащихся. Знания, умения и навыки школьников по родному языку, включение вновь приобретенных знаний в систему ранее усвоенных – чрезвычайно важная предпосылка скорейшего овладения соответствующими языковыми закономерностями и, в конечном счете, всей системой русского языка.

Учитель русского языка в татарской школе должен умело использовать неизбежное взаимодействие в сознании учащихся систем родного и русского языков. В одних случаях ему необходимо увести ученика от лексико-грамматических категорий родного языка, в других, наоборот, закрепить в его сознании языковые ассоциации. Следовательно, знание учителем особенностей русского языка в сопоставлении с родным языком школьников является обязательным, так как именно оно поможет ему правильно определить, на какие языковые факты следует обратить наибольшее внимание, когда нужно прибегнуть к составлению закономерностей русского и татарского языков, в какой последовательности расположить материал для изучения, какую систему упражнений предусмотреть.

Результаты сопоставительного анализа фактов русского и родного языков позволяют классифицировать материал, подлежащий изучению, таким образом, что каждая тема требует специфического подхода.

Двуязычное образование в Казанском университете: история и современность

Казанский университет (с 2010 года – Казанский (Приволжский) федеральный университет) – одно из старейших учебных заведений России: со дня его основания в 1804 году Императором Александром I прошло уже более 200 лет. Вся история научной и гуманитарной мысли университета неразрывно связана с идеей межкультурного и интеллектуального взаимодействия народов Поволжья – одного из многонациональных регионов нашей страны.

Проблемы овладения неродным языком и языкового контактирования в целом на территории компактного проживания двух этносов – русских и татар – всегда волновали казанских ученых-просветителей. Еще в начале XIX века священником-миссионером Александром Алексеевичем Троянским (1779-1824), хорошо знавшим с детства оба языка, была написана «Краткая татарская грамматика в пользу учащегося юношества» [1814], адресованная русскоязычным читателям. Она содержала основные сведения по грамматике татарского языка, «разговоры татарские», «словарь татарского языка и некоторых употребительных в нем речений арабских и персидских».

К социальным проблемам языка, двуязычия и многоязычия, их социальной и коммуникативной детерминированности неоднократно в своих работах обращался великий ученый-лингвист, один из основателей Казанской лингвистической школы – Иван Александрович Бодуэн де Куртенэ. Его научно-образовательная деятельность в Казани – городе-форпосте между Европой и Азией, наблюдения за речью титульных этносов и инородцев, а также вся судьба «космополита» и преподавание в разных университетах (Варшавском, Краковском, Дерптском, Петербургском) не могли не сказаться на тематике его работ, опубликованных в разные периоды: «О смешанном характере всех языков» [1901], «По вопросу об автономии и равноправии» [1906], «Заметки на полях сочинения В.В.Радлова» [1909], «Национальный и территориальный признак автономии» [1913]. О языковых проблемах образовательной политики ученый писал, что язык школьного преподавания должен определяться не центральной государственной властью, а местным самоуправлением, «согласно воле большинства населения данной самоуправляющейся единицы, с обеспечением, однако ж, всех прав меньшинства». Ведь «мышление развивается на основе родного языка, а не государственного» (см. подробнее: О.Сингаевская «Пришелец-пророк и языковой вопрос»).

Современная система двуязычного филологического образования в Казанском университете связана, главным образом, с одной из специализаций направления подготовки «Филология», ориентированной на преподавание русского языка в татарской аудитории. За время своего существования эта специализация неоднократно меняла свое название: «Русский язык и литература для татарских школ» (РТО), «Русский язык и литература для национальных школ» (РЯНШ), «Русский язык и литература в межнациональном общении» (РЯЛМО). У ее истоков стояли ученые-лингвисты, известные своими работами по проблемам двуязычия и сопоставительного языкознания (Э.М.Ахунзянов «Русские заимствования в татарском языке» [1968], «Двуязычие и лексико-семантическая интерференция» [1978]; Л.К. Байрамова «Татарстан: языковая симметрия и асимметрия» [2001]).

Основной образовательной технологией в учебном процессе данной специальности является цикл дисциплин по сопоставительному изучению русского и татарского языков (фонетика, лексикология, словообразование, морфология и синтаксис двух языков в сопоставительно-типологическом и контрастивном освещении), а также многочисленные спецкурсы по проблемам лингвокультурологии, межкультурной коммуникации, сравнительного литературоведения и др., призванные обеспечить высокий уровень подготовки будущих преподавателей.

Дисциплины «Современный русский язык» и «Русская литература» являются обязательными и для студентов факультета татарской филологии и истории. Само собой разумеется, они преподаются в гораздо меньшем объеме, чем профильные дисциплины специальности «Татарский язык и литература», однако дают возможность расширить лингвистическую компетенцию студентов и избежать в дальнейшем в их русской речи разного рода ошибок и коммуникативных неудач.

На других факультетах университета (специальностях естественнонаучного и гуманитарного (нефилологического) профиля) в течение одного или двух семестров студенты изучают дисциплину «Русский язык и культура речи». Она направлена на формирование компетенций в области русского языка как средства профессиональной коммуникации. Начиная с 2011 года в соответствии с новыми образовательными стандартами третьего поколения всем студентам университета предоставлена возможность выбора: они могут изучать аналогичный курс «Татарский язык в профессиональной коммуникации», который ведут преподаватели кафедры «Прикладной лингвистики и переводоведения» факультета татарской филологии и истории.

В настоящем докладе нам хотелось бы по-новому взглянуть на смысл двуязычия и двуязычного образования. По нашему мнению, понятия «активный билингвизм», «адекватное двуязычие», «двустороннее / паритетное / симметричное двуязычие» в эпоху международных глобализационных процессов, когда возникает необходимость сохранить национальную и культурную самобытность этноса, уже потеряли прежнюю остроту и актуальность. В современной языковой ситуации, когда татарская молодежь зачастую владеет русским языком лучше, чем родным, а у русскоязычных детей отсутствует явная мотивация к изучению татарского языка (несмотря на то, что этот предмет в школах Республики Татарстан является обязательным), абсолютно любой тип двуязычия, любая степень владения неродным языком, даже на уровне речевого этикета, должны расцениваться как положительное явление. Основная цель двуязычного образования — это не только обучение второму языку, это воспитание индивида, готового вступать в межкультурное взаимодействие с представителями других лингвокультур, готового к диалогу и взаимопониманию в любом социокультурном пространстве, умеющего преодолевать этноцентризм и разрушать этнокультурные стереотипы, с уважением относиться к родному и чужому языку и культуре.

Казанский университет и сегодня продолжает оставаться центром воспитания языковой, культурной и конфессиональной толерантности, он развивает свои лучшие научные традиции в сфере гуманитарного, в том числе и филологического, образования. 10 ноября 2010 года Ее Превосходительству Президенту Финляндии госпоже Тарье Халонен во время визита в Казанский федеральный университет было присвоено звание «Почетный доктор Казанского университета» и вручены специальные знаки отличия: «За высокое взаимообогащение культур наших стран, создание условий для развития сотрудничества в научно-образовательной сфере, за сохранение и распространение русского языка».

Контактный русский таджикских иммигрантов: степени речевой свободы

В настоящее время русский язык ближнего зарубежья испытывает период трудностей: сократилась доля русскоязычного населения в бывших союзных республиках, и упала доля ее жителей, для которых русский был вторым языком. Изменяется и степень владения русским языком: при сокращении сфер общения русский язык еще сохраняется в редуцированном виде у старшего поколения, но он уже мало востребован у молодого поколения. Исключение составляют люди, направляющиеся в поисках заработка в российские города: для них знание русского языка оказывается актуальным.

Задачей работы является отметить некоторые особенности владения русским языком как неродным среди приезжих гастарбайтеров.

Таджикские иммигранты составляют значительную часть работников городского хозяйства Москвы и других городов России. В Москву приезжают как люди старшего поколения, сохранившие знание русского языка с детства, так и молодежь, имеющая самые начальные навыки русской речи. В русскоязычном окружении старшие восстанавливают в определенных пределах свои знания, молодые рабочие осваивают русский язык преимущественно методом погружения. При этом общение в кругу «своих» происходит на родном языке, так что сферы русского ограничены: это работа, транспорт, магазин, т.е. внешняя жизнь, в которой русский существует как контактный язык общения не только с русскими, но и с другими по языку иммигрантами, как своего рода лингва франка.

По материалам коротких интервью с рабочими-таджиками удалось составить некоторую общую картину этого контактного русского, в разной степени востребованного и освоенного.

Одной из наиболее характерных черт речи обследованных информантов является редуцированная грамматика, в которой нейтрализуются формы согласования определений, изменения по роду прилагательных, местоимений и глаголов прошедшего времени, падежное словоизменение существительных. Это характерная черта недоусвоенного языка, которая сохраняется даже при достаточном объеме лексики; исследователи Klein and Perdue (1997), изучавшие усвоение второго языка иммигрантами, отмечают ее как «базовую вариативность» (Basic variety), т.е. сосуществование нестабильных грамматических вариантов, отклоняющихся от нормы. При довольно свободном владении речью информанты выбирают стратегию симплификации, предпочитая грамматическую нейтрализацию поискам точной формы. Так, речь информантов старшего поколения отличается тем, что в ней более половины элементарных пропозиций (т.е. включающих один предикат) построены с грамматическими нарушениями (в речи младшего поколения таких менее половины), однако сами пропозиции более развернутые. Тем самым речь старших отличается большей свободой, сочетающейся с утратой грамматической правильности. Они используют язык, усвоенный ранее и потом отчасти забытый, и даже за несколько лет работы в России почти не приобретают новых грамматических навыков. Очевидно, овладение грамматически правильной речью требует сознательных усилий и в этом возрасте не достигается путем простого погружения (Протасова, Родина 2005). Речь молодых, напротив, более напряженна, пропозиции короче, но уровень лингвистической компетенции разный – они, по-видимому, более способны к освоению грамматики.

«Она был из Чувашская/ там у него тоже трое детей был// После смерти мужа она приехала Россию/ и больше до сих пор я его не видел» (45 лет)

«Кстати/ у меня дядя/ была русский// Она жила в Таджикистана / потом её муж умер/ здесь/ в Москве» (40 лет)

«Как ты относишься к русскому языку?

– Отношу нормально// Мне нравится// Хочу стараюсь/ пойти учиться// Свой документ привёз/ обещали помогать// немножко сложный русский говорить// Русский мне много что помогает// На автобусе ездить/ или/ время спрашивать» (19 лет)

Понятие речевой свободы как характеристики коммуникативной компетенции говорящего требует уточнения. Речевая свобода говорящего на чужом языке основывается, прежде всего, на достаточных знаниях и навыках; она ощущается в легкости построения ответов, темпе речи, в употреблении развернутых высказываний, в связности речи. Как мы отметили, речевая свобода не обеспечивается напрямую хорошим знанием языка. Она обнаруживается в речевой активности, но необязательно ее предполагает; она проявляется и в качестве речи – ее спонтанности, разнообразии лексики, но и не требует этого.

Речевая свобода поддается приблизительной оценке по критериям связности речи; это, прежде всего, такие ее характерные показатели, как использование союзов, метаязыковых вставок (Федорова 1983, 2003): в речи информантов это обычно десемантизированные элементы *ну, эта* – типичные для русского просторечия заполнители пауз хезитации, но встречаются также и показатели логической организации текста (*например, кстати*):

«У нас дома четыре брата и четыре сестра// Ну-у-у и все/ обращаются на русский языке// У нас / ну как / многонациональный// Узбекский/ арабский/ турецкий/ казахский/ киргизская/ ну/ я могу разговаривать на всех языком/ почти/ кроме английский» (40 лет)

«По-русски я работаю/ мне кусок хлеба/ *например*/ а по-таджикски/ я разговариваю вместе друзей». (22 года)

Интересно, что освоение метатекстовых элементов происходит достаточно поздно, их уместное и естественное использование отражает достаточно высокую степень речевой свободы (для начального этапа более характерны незаполненные паузы, «рубленая» речь).

Вовсе не всегда связность речи поддерживается морфологическим согласованием, поскольку именно этот фрагмент грамматики наиболее труден для усвоения носителями языка с более низкой степенью словоизменения. Речевая свобода связана и с длиной пропозиций, но тоже нетривиальным образом: эллипсис может затрагивать позиции, не характерные для носителя языка, увеличивая неопределенность высказывания (эллипсис оборачивается речевой недостаточностью):

«В Душанбе/ раньше/ когда *молодой* / занимался спорт// Пока нигде не учусь// Работаю здесь/ с мой отец/ *хороший* человек// Был учители русским языке// Мама/ у нас/ *такая нет* как у вас говорят// Женщина на домашней работе» (19 лет)

С другой стороны, относительно длинные пропозиции могут свидетельствовать не только о легкости порождения высказывания, но и о влиянии канцелярских штампов и негибкости речевой стратегии:

Таким образом, исследование речи иммигрантов подтверждает вывод о том, что речевая свобода может опираться на некоторый уровень «базовой вариативности» в грамматике; коммуникативная компетенция говорящих на неродном языке может сохраняться при невысоком уровне лингвистической компетенции.

Литература

Протасова, Е.Ю., Родина, Н.М.: 2005, *Многоязычие в детском возрасте*. СПб.

Федорова, Л.Л.: 1983, О двух референтных планах диалога. *ВЯ*, 5.

Федорова, Л.Л.: 2003, Речевая свобода и логическая организация в устной и естественной письменной речи. *Естественная письменная устная речь: исследовательский и образовательный аспекты. Теория и практика современной письменной речи. Материалы конференции*. Ч.II. Барнаул.

Klein, Wolfgang, and Clive Perdue 1997, The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?) *Second Language Research* 13, 301-347.

**Мнения студентов Удмуртского государственного университета
об удмуртско-русском билингвизме и перспективах двуязычного образования**

В Удмуртской Республике официально признаны два государственных языка: русский и удмуртский. При этом, русский язык используется во всех коммуникативных сферах и выступает лингва франка; использование удмуртского языка ограничивается бытовым общением, применением в преподавании двух школьных предметов в «национальных» классах («Родной язык» и «Родная литература»), употреблением в немногочисленных СМИ и Интернет-ресурсах. Профессиональное образование в Удмуртском государственном университете в настоящее время осуществляется на русском языке, исключение – филологические специальности, где часть занятий проходит на других языках.

На наш взгляд, развитие двуязычного удмуртско-русского образования в Удмуртской Республике существенно зависит от мнений будущих педагогов. Данный материал, дополняя результаты другого исследования (Булатова, Протасова 2010), посвящен анализу мнений студентов гуманитарных специальностей Удмуртского государственного университета – будущих учителей удмуртского языка и литературы и будущих социальных педагогов, – относительно сфер использования удмуртского и русского языков, особенностей русско-удмуртского билингвизма, перспектив удмуртского и русского языков в сфере образования. Опрос проводился в октябре 2009 г., анкеты отобраны при теоретической поддержке М. Эхала (Тартуский университет) и А. Забродской (Таллиннский университет). В анкетировании приняли участие 23 студента специальности «Удмуртская филология», все – представители удмуртского этноса (100%), а также 26 студентов специальности «Социальная педагогика», указавшие свою этничность, как русские – 69,2%, удмурты – 19,2%, татары – 11,5%, чуваша – 3,8%, украинцы – 3,8% (двойная этничность у 15,4% респондентов). Для анализа полученных данных, нами использовались методы математической статистики: достоверность различий по U-критерию Манна-Уитни.

Русский язык используют в общении с незнакомыми людьми в автобусе, на улице, в магазине, а также с малознакомыми продавцами и обслуживающим персоналом почти все студенты, независимо от специальности. Студенты удмуртской филологии, погруженные в удмуртоязычную среду во время обучения, указали, что общаются с коллегами по работе (учебе) в основном на удмуртском языке (57,1%), а студенты социальной педагогики общаются с коллегами по работе (учебе) исключительно по-русски. Часть студентов удмуртской филологии считают, что в Удмуртии можно жить, не зная русского языка (21,7%) и гораздо меньше социальных педагогов (11,5%). Полностью согласны, что в Удмуртии нельзя прожить без знания удмуртского языка – 8,7% студентов удмуртской филологии и никто – из числа других студентов. Предпочитают дружить с теми, с кем можно общаться на удмуртском языке – 39,1% студентов удмуртской филологии и 0% – будущих социальных педагогов. Большинство студентов удмуртской филологии (78,3%) согласны с мнением, что «русские должны учить удмуртский язык» и согласны – лишь 30,8% студентов – социальных педагогов.

Выявлено, что студенты удмуртской филологии *достоверно чаще*, чем будущие социальные педагоги, считают, что 1) русские должны учить удмуртский язык; 2) удмурты должны учить русский язык; 3) удмуртская культура недостаточно представлена в СМИ Удмуртии; 4) среди удмуртов мало состоятельных работодателей и бизнесменов; 5) они сами похожи на консервативных людей («ему важно знать свои корни; он высоко ценит родную культуру, свое происхождение», «он считает важным передавать другим культуру своих предков, ему важно, чтобы его дети уважали традиции и обычаи»).

Эти данные позволяют сделать вывод о том, что у студентов удмуртской филологии, несмотря на ощущение некоторой неценности удмуртского языка, выражено положительное

отношение к удмуртско-русскому билингвизму. У других студентов более настороженное отношение к билингвизму ввиду опасения навязывания требования изучать удмуртский язык.

Нет достоверных различий, и значит, обе группы студентов примерно одинаково оценивают высокую меру использования русского языка в образовательной сфере в Удмуртии, низкую меру удмуртского – в этой сфере; считают, что имеется тенденция ослабления удмуртского языка в Удмуртии через 20-30 лет, усиления русского – в этот же период. То есть, почти все будущие педагоги, обучающиеся в Удмуртском госуниверситете, в настоящий момент не видят перспектив двуязычного удмуртско-русского образования в Удмуртской Республике.

Психологические особенности студентов в зависимости от условий языковой социализации

Поликультурное образование в мировой практике направлено на сохранение и развитие всего многообразия культурных ценностей, норм, образцов поведения, форм деятельности мультикультурного сообщества, базируется на принципах диалога и взаимодействия культур. Использование различных языков как способов постижения специальных знаний, приобщения к культуре различных народов, осуществления диалога культур, способствующего осознанию принадлежности не только к своей культуре, определенной цивилизации, но и к общепланетарному культурному сообществу есть основные идеи билингвального образования, имеющие важное значение для российской образовательной системы, осваивающей гуманистическую парадигму (Алексашенкова И. В., 2000).

Актуальность этих идей для России связана с ее стремлением к взаимодействию с мировым сообществом в решении как глобальных проблем человечества, так и в осуществлении гуманитарных проектов в различных областях международного сотрудничества. Такое взаимодействие усилило значимость языковой компетенции, повлияло на статус языка, дающего возможность включиться в пространство открытого общества. Бесспорно, язык является образовательной ценностью, расширяющей спектр дальнейших образовательных и профессиональных перспектив. Владение языками позволяет расширить собственные когнитивные и поведенческие возможности в плане овладения различными способами мышления, новыми моделями поведения и коммуникации.

В мировой образовательной практике реализуются различные подходы к поликультурному образованию: аккультурационный (приобщение к культуре доминантного народа), диалоговый (основан на идеях открытости, диалога культур, культурного плюрализма), социально-психологический (формирование определенных социальных установок, коммуникативных умений в межкультурных отношениях); различные типы билингвального обучения: аккультурационный (вытесняющий, сохраняющий, бикультурный), изолирующий, открытый. Каждый подход и тип обучения в зависимости от социокультурных условий определяет цели образования, устанавливает языки обучения, разрабатывает билингвальные образовательные программы (куррикулы).

Различные науки, исходя из собственного предмета исследования, с разных сторон изучают проблему билингвизма. Так, для лингвистики это, прежде всего, языковая компетенция, отражающая уровень владения родным и иностранным языками. Для психолингвистики важным является, как осваиваются родной и иностранный языки в онтогенезе человека. Социология изучает функционирование двух языков в границах социокультурного пространства, взаимоотношение и распределение общественных функций языков. Педагогика изучает билингвизм в контексте организации учебного процесса, ее интересуют поликультурное образование, возможность постижения мира специальных знаний средствами иностранного языка, влияние билингвизма на общий уровень образованности. И, наконец, психология, которая относится к билингвизму с точки зрения его воздействия на развитие отдельных психических процессов, становление личности в целом.

Цель проведенного исследования – выявление культурно-ценностных ориентаций в межличностных отношениях студентов-удмуртов I курса (всего 70 чел.), первичная социализация которых проходила в разных условиях языковой среды (Хотинец В. Ю., 2010).

Результаты исследования показали, что студенты-монолингвалы (до поступления в вуз проживавшие в монологичной среде, имевшие небольшой опыт общения с русскими, предпочитавшие говорить на родном языке) ориентированы на ценности: устремленность в прошлое и ори-

ентация на себя (самостоятельность). Это обусловлено тем, что у молодых людей процесс социализации сопровождался усвоением традиционных ценностей своей культуры, которые составляют базовое ядро сформировавшейся аксиологической системы. Вхождение в русскоязычную городскую среду сопровождается столкновением и рассогласованием системы ценностей своей и иной культуры. Несовпадение традиционных коллективистских ценностей удмуртского народа с ценностями самореализации и независимости, успешности в достижениях (актуальные социально желательные качества) предопределило рост этнонигилистических тенденций (категория “тенденция” используется в случае завышенных показателей в одной выборке в сравнении с показателями в другой при условии их нормативности и отсутствия значимых различий). В новой русскоязычной урбанизированной среде этнонигилистические тенденции отражают некий отказ поддерживать собственные этнокультурные ценности, выражаются в ощущении этнической ущемленности, неловкости за представителей своего этноса, иногда негативизма по отношению к ним и стремлением войти в референтную (русскоязычную) группу. Тип межкультурной коммуникации – соприкосновение, характеризующееся несовпадением ценностей и моделей коммуникации, принятых в разных культурах при общении на одном языке.

Студенты-билингвалы (общение осуществляют на двух языках в нормальном контексте повседневной жизни) в большей степени ориентированы на будущее и внутригрупповую поддержку (взаимовыручка). Молодые люди, родившиеся в поликультурной среде, владеющие двумя языками, имеют определенные знания о культурных ценностях другого народа, усвоили и применяют модели межкультурной коммуникации. Но для сохранения собственной позитивной этнической идентичности они нуждаются в групповой поддержке. Это обусловило фокусирование тенденций вокруг этноизоляционизма и этнофанатизма. Выявленные тенденции проявляется в убежденности в том, что свой народ далеко не хуже других, в признании необходимости поддержания национальной культуры, готовности идти на действия во имя этнических интересов. Тип межкультурной коммуникации – приобщение, которое характеризуется определенным наличием знаний о системе ценностей и моделях коммуникации каждой из сторон, но реально одна из сторон пользуется обеими системами и двумя моделями – своей и другой, а вторая исходит только из своего образца.

По результатам психологических исследований можно предположить, что в данном вузе используется аккультурационный сохраняющий тип билингвального образования, целью которого является приобщение малочисленного удмуртского народа к доминирующей русскоязычной культуре; наблюдается доминирование русского языка при сохранении родного – удмуртского; вид куррикулума – поддерживающая образовательная программа; социокультурный контекст – билингвальная среда с доминирующим русским языком. Хотя в отечественной науке утверждается (Алексашенкова И. В., 2000), что аккультурационный подход к поликультурному образованию не получил значительного распространения, ибо для России более актуальным является сохранение и обогащение как русской культуры, выступающей в нашей стране в качестве доминирующей, так и национально-культурного своеобразия других народов, населяющих Россию.

**К вопросу преподавания английского языка как первого иностранного
в частной билингвальной немецко-русской школе им. М. Ломоносова в Берлине**

Двуязычные школы Берлина и особенности школы им. М. Ломоносова в преподавании английского языка

Начиная с 1992/1993 учебного года в Берлине существуют государственные двуязычные школы с различными методиками преподавания (SESB – государственная европейская школа в Берлине), где представлены практически все европейские языки: немецко-английские, немецко-французские, немецко-испанские, немецко-греческие и др., в том числе и две немецко-русские школы. Их целью является интегрированное и непосредственное двуязычное обучение путем преподавания одной части предметов на немецком языке, другой – на соответствующем втором родном языке.

Частная немецко-русская начальная школа им. М. Ломоносова открылась в 2006 году, а ее учредителем выступило Общество русскоязычных родителей и педагогов Берлина МИТРА. Как последовательное продолжение двуязычного воспитания в немецко-русских детских садах МИТРЫ в нашей школе обучение детей грамоте и письму осуществляется как на немецком, так и на русском языках одновременно уже на первом учебном году. Это отличает нашу школу от городских двуязычных начальных школ.

Второй отличительной чертой школы им. М. Ломоносова является преподавание первого иностранного языка – английского – уже со второго класса. Для этого было получено специальное разрешение министерства образования земли Берлин, так как обычно английский язык изучается в городских школах с 3 класса. Решение о раннем введении иностранного языка для двуязычных детей было принято только после тщательного взвешивания всех преимуществ и недостатков этого шага. При этом учредитель школы исходил из того, что на втором году обучения у детей закладываются основы грамоты и письма в первую очередь на немецком и русском языках. Поэтому английский язык как первый иностранный преподаётся на этом этапе только в устной форме. Изучение иностранного языка со второго класса не только соответствует современным требованиям мультикультурного общества, но и отвечает пожеланиям родителей.

Уже с 4 класса уделяется большое внимание чтению английских текстов. На уроках английского чтения дети знакомятся с адаптированными по возрасту литературными текстами. В 5 классе происходит переход на более сложный учебный материал English G21, разработанный для гимназий. Количество часов на изучение английского языка увеличивается при этом до 5 в неделю, причем один час предусмотрен для чтения и анализа английских текстов. Это еще одна особенность преподавания английского языка в школе им. М. Ломоносова.

Мой опыт преподавания английского языка в двуязычной школе им. М. Ломоносова

Первоначальное немного настороженное отношение к раннему преподаванию английского языка у меня бесследно исчезло после достижения первых положительных практических результатов. Ведь дети знакомятся с первым иностранным языком на том этапе развития, когда они особенно открыты для обучения языку в игровой форме. Рифмовки, стихотворения, песни и игры являются основой учебной программы "Сэлли", по которой школьники занимаются до 4 класса.

На протяжении всего учебного процесса детей сопровождает полюбившийся им кенгурёнок Сэлли. Этот герой кукольного театра играет роль равноправного собеседника и друга для детей, что помогает им активно участвовать в процессе обучения.

Введение новых слов происходит с помощью наглядного материала (сюжетных картинок, игрушек, предметов окружающей среды), а также на основе сказок, рассказов и подвижных игр. Особое внимание уделяется развитию слухового восприятия, и учитель с самого начала стремится

ся к использованию английского языка как основного языка преподавания (причем немецкий является вспомогательным языком). Перевод услышанного в практические действия приводит к тому, что дети намного легче усваивают речевые выражения.

Во 2 классе успехи или неудачи учеников не оцениваются, поэтому ребята свободно чувствуют себя в учебном процессе и не боятся допускать ошибки. Дети воспринимают новый для них язык с большим интересом и восторгом. Введение отметок с 3 класса приводит, к сожалению, к тому, что у некоторых учеников заканчивается этап относительно свободного использования иностранного языка из-за опасения получить плохую отметку.

Те дети, которые уже очень хорошо и равноценно говорят на русском и немецком языках, показывают высокий уровень готовности к восприятию английского. У учеников с большими языковыми проблемами в немецком и русском наблюдаются затруднения и в артикуляции и имитации английского языка. Однако благодаря небольшой наполняемости классов мы стремимся индивидуально подходить к каждому ученику.

К нашим успехам в преподавании английского языка как первого иностранного можно отнести, например, выступления учеников с английскими песнями, стихотворениями и сценками на внутришкольных мероприятиях, а также посещение англоязычных театральных постановок для детей этой возрастной группы.

Детское двуязычие как межпарадигмальная проблема

Билингвизм воспринимается на современном этапе как доминирующая тенденция мировой языковой политики. Тем более актуальным становится феномен детского двуязычия, что обусловлено явлениями глобализации и распространением межкультурных браков. Существующая практика диктует необходимость теоретического обоснования, «болевых точек» детского двуязычия, дискуссионных вопросов, решение которых невозможно в рамках одной научной парадигмы.

К числу таких проблем, имеющих не столько методическое, сколько психолингвистическое и педагогическое обоснование, относится вопрос о билингвальном речевом онтогенезе, о маршруте становления и развития коммуникативной личности ребенка (имея в виду не только языковое, но и умственное и эмоциональное развитие), интерференции или фацилитации, имеющих место при усвоении дополнительного языкового/коммуникативного кода. Еще один из дискуссионных вопросов это – имеются ли различия в механизме усвоения родного и иностранного языков, а также, какова природа речевых ошибок детей – билингвов и каковы лингводидактические условия эффективного овладения новым коммуникативным кодом.

Детский билингвизм, на наш взгляд, – это особый вид билингвизма, имеющий черты естественного и искусственного билингвизма. С одной стороны, овладение иноязычным лингвокультурным кодом совпадает с периодом социализации и инкультурации ребенка. Общение с родителями на разных языках приводит к двойной инкультурации в квазиестественных условиях. С другой стороны, «инпут», в основном, одноканален, при отсутствии естественной коммуникативной среды, и предполагает определенную манипулируемость этим процессом и внутреннюю дидактичность.

Удивительный феномен, что маленькие дети быстрее и эффективнее усваивают новый лингвокультурный код, имеет свое объяснение. Во-первых, успешность усвоения зависит от тьютора, коим является мать или отец, т.е. родной человек, а значит, отсутствует учебный инструктаж и дидактический прессинг. Во-вторых, важно, что языковые модели вводятся ситуативно, то, чего не хватает в учебном процессе, запоминание происходит помимовольно.

На начальных стадиях овладения иноязычным кодом для ребенка – искусственного билингва, безусловно, основным нормативным ориентиром выступает фонологический и грамматический стандарт родной лингвокультуры. Ошибки в речи билингвов чаще всего связаны со смешением кода. Достаточно часто можно наблюдать, как иноязычное слово «пересаживается» в привычную ассоциативную систему отношений согласно схеме родного языка.

Способность к адекватной номинации – это фундаментальное лингвистическое умение. В отношении двуязычных детей это умение «отягощается» необходимостью сделать правильный выбор из двух видов лексических репрезентаций одного концепта соответственно коммуникативной ситуации и лингвистическому контексту, что может способствовать некоторой замедленности реакции ребенка. Однако наряду с этим наблюдается опережение детьми-билингвами своих монолингвальных сверстников в развитии нелингвистических функций – внимания, воображения, памяти.

Усваивая язык, человек дает ярлыки объектам, присваивая их и тем самым «приращивая» образы сознания, стоящие за ними, «впечатывая» их в свое когнитивное пространство. Следовательно, язык является системой ориентиров не только в семиотике как коммуникативном коде, но и в культуре и когнитивной базе лингвосоциума. Естественно предположить, что при усвоении новой культуры через ее семиотический код, т.е. язык, у билингвов происходят изменения на когнитивном уровне, т.е. на уровне сознания, что и составляет часть нашей гипотезы. Однако вопрос, каковы эти трансформации, является достаточно дискуссионным.

Развитие коммуникативной личности ребенка-билингва означает в определенной степени некоторую адаптацию его к инофонной культуре (частью которой выступает коммуникативная культура). Когда ребенок овладевает родным языком, формирование его личности начинается именно с коммуникативных составляющих (общение на уровне эмоций, с доминированием невербальных характеристик коммуникации); затем формируется речевая личность – в постижении вербальных норм общения и только потом языковые знания складываются в определенную систему, свидетельствуя о становлении языковой личности. Данный маршрут развития коммуникативной компетенции в отношении нового лингвокультурного кода следует учитывать при обучении детей иностранному языку.

Билингвизм – это ускоритель когнитивного и эмоционального развития ребенка. Наблюдаемые гибкость мышления, развитие аналитических умений, разнообразие используемых когнитивных и коммуникативных стратегий, способность к языковому творчеству, развитие метаязыковых способностей, более высокая эмоционально-эмотивная компетенция детей – билингвов свидетельствует в пользу раннего детского двуязычия.

Научной новизной исследования обладают сформулированные автором идеи о когнитивно-эмоциональных и лингвопрагматических трансформациях в коммуникативном поле личности ребенка – билингва, о суммативном содержательном наполнении его коммуникативной компетенции, дающей возможность коммуникативного развития в двух лингвокультурах.

Оригинальность исследования заключается в интегрировании лингвистического и лингводидактического подхода к исследованию проблемы двуязычия.

Принципы обучения детей иностранным языкам в дошкольной педагогике России конца XIX – начала XX вв.

Одно из основных направлений перестройки современного образования связано с актуализацией проблемы обучения детей иностранным языкам, начиная с раннего возраста. В этом плане приоритетными являются вопросы о том, каковы должны быть принципы и методы обучения чужому языку, в каком возрасте следует начинать обучение языкам. В российской науке первые исследования в этой области были проведены в конце XIX века и оказались весьма результативными. Достаточно упомянуть таких ученых, как М.М.Манасеина и И.А.Сикорский, которые искали научное обоснование вопроса о языке.

Педагогическое обоснование важности изучения языков для развития ребенка было предложено киевским профессором Иваном Алексеевичем Сикорским (1842-1919). Опираясь на учение о локализациях, широко известное в XIX веке, ученый сделал убедительный вывод о том, что развитие речевого центра имеет важное педагогическое значение. И.А.Сикорский показал, что для упражнения речевого ассоциативного центра лучшим средством будет изучение языков, начиная с раннего возраста. В изучении языков ученый предлагал различать два последовательных психических процесса: 1) изучение и усвоение звуков слова и самого слова; 2) изучение и усвоение смысла и значения слов. Оба процесса различаются по своей психической сущности, по своей локализации в мозгу и по своему воспитательному значению.

Важное педагогическое значение для развития ума в процессе изучения языка имеет операция объединения или ассоциации знакомого слова со знакомым предметом. На этом основании ученый утверждал, что изучение языка (родного и чужого) происходит двояким образом: 1) через ухо – устная речь; 2) через глаз – письменная речь.

Наиболее благоприятной для умственного развития ученый считал ситуацию, когда соблюдается принцип: до изучения иностранного языка ребенок обучается отечественному языку. Объяснение этому принципу он находил не только в нравственных мотивах, но и в наследственной предрасположенности человека к усвоению родного языка. Для тех детей, которые, раньше отечественного, стали изучать иностранный язык, этот последний становится психологически родным языком, т.е. средством их мысли. Срок, необходимый для прочного усвоения языка, равен приблизительно десяти годам. Этот вывод И.А.Сикорский делал на основании наблюдений за оглохшими детьми. И.А.Сикорский приходил к выводу о том, что сенситивный период в обучении иностранному языку наступает не тогда, когда ребенок учится родному языку, а тогда, когда он им овладел.

Из наблюдений И.А.Сикорского вытекало три принципа в отношении изучения иностранных языков по методу устной речи: первый принцип – между началом изучения одного языка и следующего за ним должно пройти два года. Объяснение этому принципу он находил в ассоциативной психологии, но не учитывал социокультурных факторов. Современные исследования раннего двуязычия (Е.Ю.Протасова, Р.М.Фрумкина) указывают, что более существенно то обстоятельство, в каких условиях ребенок осваивал два языка с раннего возраста, и как это двуязычие реализовывалось. Второй принцип состоит в том, что наиболее естественным сроком для изучения иностранных языков является возраст до 12 лет. Объяснение этому принципу он находил в возрастной психологии. И, наконец, третий принцип. Для изучения иностранных языков посылать детей на каникулярное время в иностранные семейства в обмен на соответствующее гостеприимство, предлагаемое иностранным детям.

Рассматривая обучение языкам по методу письменной речи, И.А.Сикорский открыл тот факт, что в состав письменной речи мысленно входит устная речь. На основании этого ученый

делал общий вывод о том, обучение детей письменной речи можно начинать не раньше шести лет.

Оригинальную концепцию обучения детей дошкольного возраста языкам предложила доктор медицины Марья Михайловна Манасейна (1842-1903). Педагог подробно разобрала способ происхождения речи и указала на то, что закон причинности является тем стимулом, который побуждает человека создавать себе все больший и больший запас слов, соответственно с увеличением и накоплением у него его внутреннего содержания, и потому речь нужна человеку, главным образом, для его собственного внутреннего обихода. Такой подход позволял перейти к решению задачи знакомства детей, уже в раннем возрасте, со знаковыми операциями, что выводило исследования об обучении дошкольников языкам на другой уровень. Впрочем, сама М.М. Манасейна такого вывода не делала.

Как и И.А.Сикорский, М.М.Манасейна считала, что до обучения иностранным языкам дети должны научиться свободно говорить и думать на родном языке. Детей, усвоивших свой родной язык, можно обучать другому языку. Из наблюдений М.М.Манасейной вытекал принцип: появление самосочиненных слов служит верным признаком того, что в данный момент можно, не опасаясь переутомления ребенка, перейти к практическому изучению нового языка. Руководствуясь этим признаком, воспитатель может определить способность ребенка к языкам. Способность к языкам индивидуальна: одни дети легко усваивают и три, и пять языков, а другие вынуждены ограничиться двумя или даже одним иностранным языком.

М.М. Манасейна доказывала, что все иностранные языки, как и родной, должны изучаться сначала практически. Практическое изучение языка необходимо сочетать с чтением интересных книг на изучаемом языке и их перевода на родной язык. Подобного рода практическое изучение языков не обременяет мысли ребенка непонятными ему грамматическими формами. Это суждение указывает на отношение М.М. Манасейной к речевому поведению многоязычных детей. Она доказывала, что обычно родной язык проявляет тенденцию к доминированию.

Наиболее благоприятной для изучения чужого языка в раннем возрасте М.М. Манасейна считала ситуацию, когда соблюдается принцип: надо окружить ребенка атмосферой того языка, которому его желают обучить. При соблюдении этого принципа дети быстро овладевают и вторым, и третьим языком. По наблюдениям М.М. Манасейной, детей никогда не следует обучать нескольким языкам сразу, так как это вносит такую путаницу во внутренний психический мир ребенка, что он лишен бывает всякой возможности понять и усвоить дух изучаемых языков.

Следует обратить внимание еще на одно, но весьма существенное соображение, высказанное М.М. Манасейной. Безусловно ущербным является принудительное обучение детей языкам, не подкрепленное должной мотивацией к изучению языков. Это, впрочем, как показывают современные психолого-педагогические исследования (А.И. Савенков, Д.В. Ушаков, В.С. Юркевич), не специфично для обучения именно языкам: не менее ущербным может оказаться раннее обучение любым знаниям, если оно предполагает насилие над ребенком.

Итак, в трудах российских педагогов конца XIX – начала XX вв. решались такие задачи, как: соотношение мышления и речи, педагогическое значение языкознания, о «конкуренции» родного языка с неродным в сфере еще не полностью сформировавшихся мыслительных процессов, принципы и методы обучения языкам, сколько языков изучать, о мотивации к изучению языка и ряд других. И еще один важный вывод, к которому приходили ученые: сложность педагогического решения данной проблемы требует обращения к смежным наукам физиологии, психологии, экспериментальной педагогике, философии и культурологии.

Организация двуязычного (русско-удмуртского) образования в Удмуртской Республике (на примере Малопургинского района)

Последние три десятка лет в России нет реалии «национальная школа»: политика унитаризации привела к практически полному вытеснению родного языка из семьи и школы. Русский язык являлся и является основным языком общественной жизни общества, он прочно обосновался и в системе образования. Родной язык коренного населения постепенно перерастает в средство лишь семейного, бытового общения.

На сегодняшний день все коренное население Удмуртской Республики билингвально: носители удмуртского языка прекрасно владеют русским языком наравне с родным. Если классифицировать билингвизм в зависимости от его функций, то классическим случаем билингвизма в России является «субтрактивный» билингвизм, при котором доминирующий второй язык занимает место родного языка, в отличие от «аддитивного», когда второй язык не вытесняет и не наносит ущерб первому [Egbo, 2009].

Одним из опорных пунктов в деле распространения удмуртского языка является школа. В Удмуртской Республике насчитывается около 340 школ с изучением удмуртского языка. Интересно отметить, что количество подобных школ, начиная с 1990 года, практически не уменьшалось (их количество колебалось от 320 до 370¹).

В 1999 и 2000 г.г. решением Коллегии Министерства образования Удмуртской Республики были одобрены Концепции развития национального образования, согласно которым были определены типы национальных школ, которые могли бы функционировать в республике. Во всех учебных заведениях республики преподавание осуществляется на русском языке, удмуртский язык не является средством обучения. Соответственно, единственно возможным вариантом является тот тип школы², согласно которому обучение ведется на русском языке во всех классах, родной язык и литература изучаются в качестве учебного предмета; в общении детей используется русско-удмуртское двуязычие [Федорова, 2008].

Малопургинский район Удмуртской Республики (расположенный южнее Ижевска, на границе с Татарстаном) является одним из благоприятных районов в деле изучения и пропаганды удмуртского языка. Весомую роль играет доля удмуртов, проживающих на данной территории; ученики школ Малопургинского района ежегодно занимают призовые места на республиканских олимпиадах по удмуртскому языку и литературе. В районе функционирует 33 школы с изучением удмуртского языка (амплитуда колебания небольшая: 33-37 за последние 10 лет), однако демографический фактор сыграл свою роль, что сказалось на количестве изучающих удмуртский язык: если в 2001 году их было около 3300 человек, то в 2011 году – всего 2600. Еще одной причиной сокращения количества изучающих родной язык стало нежелание родителей отдавать своих детей в национальные классы; администрация района называет также в качестве сдерживающего фактора недоработку по решению данного вопроса администрации школ (всего было закрыто 2 школы, в 2-ух убрали удмуртский и литературу из школьной программы).

В начальной школе существует три линии учебно-методических комплектов по изучению удмуртского языка:

1. УМК «Удмурт кыл» («Удмуртский язык») – авторы Байтерякова Н.Т., Никольская Г.Н. – для детей, хорошо владеющих удмуртским языком;

¹ Положительные пики связаны с ростом интереса к национальной истории, языку.

² Первые три типа характеризовали собой школы, где языком обучения был удмуртский язык: с 1-11, с 1-10, с 1-4 классы.

2. УМК «Анай кыл» («Родной язык») – автор Журавлева А.Н. – для детей, слабо владеющих удмуртским языком;

3. УМК «Зеч-а, бур-а, удмурт кыл» («Здравствуй, удмуртский язык»), автор – Баталова Н.П. – для детей, не владеющих удмуртским языком.

В районе используются все три учебно-методических комплекта. Дети, говорящие на удмуртском языке в семье, не испытывают проблем при освоении данного предмета в школе. При обучении же русскоязычных детей удмуртскому языку учитель сталкивается с множеством проблем, как, например:

1. Отсутствие удмуртского языкового фона (семья);
2. Часто негативное отношение родителей к обучению их детей удмуртскому языку;
3. Отсутствие возможности закреплять пройденный материал и использовать удмуртский язык на других уроках (проблема, которая касается всех учеников);
4. Отсутствие достаточного количества учебно-методических пособий по обучению удмуртскому языку как неродному и др.

В среднем и старшем звене преподавание предмета «Удмуртский язык и литература» ведется по традиционным учебникам, авторами которых в большинстве случаев являются учителя школ Малопургинского района. В тех школах, где родного языка нет в учебной программе, школьникам 2-11 классов предлагается предмет «Краеведение» (в некоторых школах есть также факультативы удмуртского языка).

Большая работа по сохранению и развитию родного языка и литературы проводится учителями сельских школ и родителями учеников: создание учебников и методических пособий; проведение фестивалей и других культурно-массовых мероприятий; реализация программ «Моя родословная», «Писпу кужмо выжыеныз» («Дерево сильно корнями»); участие учителей в конференциях, детей – в олимпиадах; сотрудничество с Удмуртским государственным университетом и важнейшими удмуртскими издательствами; организация удмуртских танцевальных и песенных коллективов и мн.др.

Интерес учащихся школ Малопургинского района к удмуртскому языку и литературе продолжает оставаться на высоком уровне: ежегодно высоко число 9-классников, желающих сдавать удмуртский язык и литературу; ежегодные победы в республиканских и межрегиональных олимпиадах по удмуртскому языку и литературе; общая языковая грамотность изучающих удмуртский язык – высшие баллы на ЕГЭ по русскому и иностранным языкам на районном уровне (на примере МОУ средней школы с. Бураново).

Было бы неправильно рассматривать систему двуязычного образования Удмуртской Республики лишь на примере Малопургинского района, так как во многих других районах совершенно другая ситуация. Однако опыт формирования двуязычного образования в данном районе является хорошим примером сохранения и развития родного языка.

Литература

1. Egbo Benedicta. Teaching for Diversity in Canadian Schools. Toronto: Pearson Prentice Hall, 2009.
2. Федорова Л. П. Влияние российских реформ постсоветского периода на развитие национального образования Удмуртской Республики / Языковое и этническое возрождение в Удмуртии: от политики к культурному многообразию: коллективная монография. – Ижевск, 2008.

Источники

Материалы Районного отдела народного образования Малопургинского района

**Специфика грамматических ошибок в речи двуязычных учащихся
(русско-эстонский билингвизм)**

Эстония представляет собой мультикультурное государство. Русско-эстонский естественный билингвизм стал поистине характерной чертой Эстонской Республики, поэтому исследование речи двуязычных учащихся представляет одно из актуальных направлений изучения русского языка диаспоры.

Предметом рассмотрения в сообщении являются грамматические ошибки в речи двуязычных учащихся (русско-эстонский естественный билингвизм). Задачей исследования было выявление специфики грамматических ошибок в речи двуязычных учеников, обучающихся на эстонском языке. Экспериментальная группа, представляющая интерес для данного исследования, описана на основании типологий билингвизма Михайлова (1988) и Щербы (1958): группа не является полностью однородной по всем критериям описания группы. Но при этом у всех учеников естественный билингвизм (стихийно усвоенный). Контрольной группой стали ученики школы с русским языком обучения (условно названы монолингвами). В ходе эксперимента ученикам обеих групп был предложен тест по культуре речи, который позволил выявить наиболее частотные грамматические ошибки, присущие речи носителей русского языка. Тест был составлен на основе типологии грамматических ошибок с опорой на исследования Ю.В. Фоменко (1994), М.Р. Львова (1997) и А.В. Бариновой (2005). Учащимся-билингвам был предложен также дополнительный тест, составленный из переводческих заданий, позволяющих выявить интерферентные грамматические ошибки.

После анализа полученных данных выяснилось, что на речь учащихся-билингвов оказывает влияние как система эстонского языка, так и неупорядоченная речевая практика на русском языке, осуществляемая в устной форме.

Результаты тестирования позволяют сделать вывод о том, что обучение в школе с русским языком обучения позитивно влияет на формирование речевых навыков на русском языке, а система эстонского языка в меньшей степени оказывает влияние на речь монолингвов.

Данные тестирования свидетельствуют о том, что двуязычные ученики часто допускают грамматические ошибки в своей речи; самыми распространёнными являются синтаксические ошибки: неправильная расстановка частей двусоставного союза (95%); употребление независимого деепричастного оборота (95%); эллипсис (95%). Наиболее частотными грамматическими ошибками по результатам выполнения заданий, связанных с переводом, стали синтаксические ошибки в управлении, которые составили 41.3% из всех допущенных при переводе грамматических ошибок. Всего при переводе (данный тест был предложен только двуязычным ученикам) было допущено примерно 70% интерферентных ошибок, и 30% ошибок носителей русского языка, связанных с нарушением культуры речи.

Перспективы использования кёльнского опыта двухязычного образования детей иммигрантов в Волгограде¹

Количество иммигрантов на территории Волгоградской области увеличивается с каждым годом. При этом в последние десять лет структура миграционных потоков существенно изменилась в сравнении с первым десятилетием после распада Советского Союза, когда в Россию устремились преимущественно русские, выехавшие ранее в национальные республики. Основной иммиграционный приток в настоящий момент составляют граждане государств постсоветского пространства, а также члены их семей. Доля иммигрантов по данным переписи 2002 года в Волгоградской области составляла около 2% населения, а доля этнически русского населения 80%. Данные переписи 2010 года ещё не обнародованы, но множественные экспертные оценки в местной прессе указывают на существенное изменение этого соотношения в пользу увеличения количества иммигрантов. Опрос, проведённый научно-образовательным центром факультета филологии и межкультурной коммуникации Волгоградского государственного университета в рамках программы эколингвистического мониторинга региона, показал, что, по ощущениям жителей Волгоградской области, доля иммигрантов в её населении составляет не менее 14-15%.

На этом фоне всё более остро встаёт проблема участия детей из иммигрантских семей в образовательном процессе в школе. В начальной школе уже практически не осталось классов, в которых бы не было детей, нуждающихся в языковой поддержке. Например, в школе № 37 Дзержинского района г. Волгограда педагогический коллектив был вынужден создавать специальные группы по изучению русского языка, из которых впоследствии формировались общеобразовательные классы. Сложившаяся ситуация требует системного подхода в решении возникающих проблем для создания эффективного механизма их преодоления в будущем.

Такой подход должен учитывать, что в иммигрантских диаспорах Волгограда очень сильны этнические чувства, которые находят свою реализацию, прежде всего, в использовании национального языка. Проведённое научно-образовательным центром анкетирование в различных диаспорах представителей, принявших решение связать свою дальнейшую судьбу с Волгоградом, показало, что подавляющее большинство нынешних молодых родителей не только хорошо говорит по-русски сейчас, но и владело этим языком на достаточном для повседневного общения и трудовой деятельности уровне с детства, переняв его у своих родителей, как и родной язык, ещё на родине. В настоящий же момент предпочтительным языком домашнего общения для них является национальный язык, что порождает у их детей проблемы уже в дошкольных образовательных учреждениях. В сложившейся ситуации выходом может стать адаптация кёльнского опыта двухязычного образования детей иммигрантов в Волгограде.

Основу подхода, используемого в Кёльне, образуют меры по повышению качества знания этнического языка у детей-иммигрантов, реализованные в форме специальных программ, что, как показывают проведенные там исследования, улучшает усвоение ими немецкого языка, т.е. языка большинства, и облегчает их интеграцию в немецкое общество.

Одной из таких программ является программа «Под рукой» для матерей детей от 1-3 лет, которая рассчитана приблизительно на десятимесячный срок и предполагает еженедельные встречи матерей с участием их детей. Она нацелена, во-первых, на стимулирование общего развития малышей названной возрастной группы, во-вторых, на развитие компетенций родного языка.

¹ Исследование проводилось при финансовой поддержке ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России 2009-2013 гг.» (Госконтракт № 02.740.11.0367).

«Под рукой» проводится, однако, преимущественно на двух языках, т.е. обучение матерей по материалам программы проходит на родном для них и немецком языках, что даёт шанс на «живую интеграцию» всей семьи. При этом за двуязычное обучение отвечает либо один человек, владеющий двумя языками, либо два куратора, один из которых владеет немецким языком, а другой – родным языком обучаемых.

Программа «Под рукой» часто реализуется самими матерями, прошедшими соответствующую подготовку. Они выступают экспертами по части обучения родному языку и общего развития своих детей. С помощью программы «Под рукой» родители учатся тому, как между делом, но в тоже время регулярно вовлекать детей в связанные с речью и общением, способствующие их развитию игры. Под руководством кураторов и с помощью специально разработанных учебных материалов они готовятся к обучению собственных детей и укрепляются в роли, которую играют в процессе социализации ребенка. Куратор предлагает участвовать в программе матерям, живущим по соседству, с которыми уже имеет знакомство и о которых известно, что у них есть дети в возрасте 1-3 лет. В группе у каждого куратора состоит 5-7 матерей, профессиональные кураторы могут руководить и большими группами. Занятия материнских групп проходят либо в детском саду, куда дети начнут ходить с трехлетнего возраста, либо в учреждениях по поддержке семьи. Таким образом, матери рано начинают контактировать с образовательными учреждениями, которые также обязаны способствовать развитию их детей. Углубленное развитие детей происходит дома и ориентировано в первую очередь на бытовые и жизненные ситуации.

Программа «Под рукой» существует на немецком, турецком, русском, итальянском и голландском языках. В идеале эта программа продолжается программами «Рюкзак 1» в детском саду и «Рюкзак 2» в начальной школе. В этих программах работа матерей дополняется параллельной работой детских садов и начальных школ по обучению второму языку. Таким образом, осуществляется деятельность по координированному и продолжительному стимулированию развития детей из иммигрантских семей, в которой принимают участие матери, кураторы родительских групп, кураторы курсов учреждений семейного обучения, воспитатели, учителя.

Смысл программы «Рюкзак 2» заключается в том, что одновременно с работой матерей, подготовленной также на групповых занятиях под руководством кураторов, в школе изучаются те же самые темы. Так как темы проходятся параллельно в школе и дома, переключение между родным языком и немецким действует весьма благоприятно. Дети на уроке прорабатывают то, что проходили дома, или повторяют тему урока, разговаривая с матерью дома.

Таким образом, использование описанного кёльнского опыта двуязычного образования детей иммигрантов в Волгограде представляется достаточно перспективным. Это связано с высоким потенциалом предлагаемой программы к формированию толерантного восприятия иммигрантами окружающего языкового большинства. Она помогает продемонстрировать ребёнку значимость обоих языков и сформировать положительное отношение как к родителям, так и окружающему обществу.

Е. Е. Юрков
Санкт-Петербург, Россия
info@mapryal.org
Т. И. Попова
Санкт-Петербург, Россия
Popova-Sakura2005@yandex.ru

**Коммуникативная компетенция детей-билингвов:
проблемы измерения и оценки**

(работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 09-06-00001a/F).

В рамках совместного российско-финляндского проекта «Ф (финский) + Р (русский) = Х: Насколько эффективно мультилингвальное образование?» (руководитель с российской стороны – Е.Е.Юрков, руководитель с финляндской стороны – Е.Ю.Протасова) в 2009-2010 гг. была разработана рабочая модель оценки и шкалирования коммуникативной компетенции детей-билингвов, обучающихся в дошкольных и школьных учреждениях России и Финляндии.

Возможность оценки коммуникативной компетенции детей-билингвов связана с наличием некоторого эталона, в качестве которого была выбрана речь детей-монолингвов соответствующего возраста. Был применен уровневый подход к оценке владения коммуникативной компетенцией детей-билингвов, в основу которого была положена модель становления *монолингвальной языковой личности*, разработанная Г.И. Богиним [1]. Данную модель составляют пять уровней. «Уровень правильности» достигается к 6-7-летнему возрасту, когда говорящий осваивает элементарные правила родного языка. Мышление ребенка находится на дооперациональной стадии развития. «Уровень скорости, или интериоризации» достигается к 10-11-летнему возрасту, которому в формировании мышления соответствует период конкретных операций и обретение механизма внутренней речи, позволяющего говорящему увеличить скорость порождения дискурсов. «Уровень насыщенности» достигается к 15-16-летнему возрасту. В развитии мышления он соответствует периоду формальных операций, говорящий стремится к дифференцированному использованию различных языковых средств различных подязыков.

Высшие уровни развития языковой личности, по мнению Г.И. Богина, не связаны с возрастом, а зависят от степени сформированности культуры общения. Так, уровень 4 – «уровень адекватного выбора» – связан с умением адекватного использования стилистических ресурсов языка, а уровень 5 – «уровень адекватного синтеза» – с умением и возможностью добиваться речевых эффектов.

В соответствии с моделью становления языковой личности были проведены предварительные эксперименты в трех возрастных группах детей-монолингвов в детских садах и школах России: дети 6-7 лет, 10-11 лет, 15-16 лет. Это позволило описать эталон владения коммуникативной компетенцией для каждой из выделенных групп детей-монолингвов, а затем применить его для оценки коммуникативной компетенции детей-билингвов соответствующих возрастных групп.

В основу *онтолингвистической* (учитывающей данные возрастной психолингвистики) измерительной шкалы вошло описание составляющих коммуникативной компетенции – лингвистической, прагматической и социолингвистической, а также характеристики когнитивного стиля, соответствующего определенному возрасту ребенка.

Для оценки уровня сформированности коммуникативной компетенции детей-билингвов была составлена рейтерская таблица, позволяющая оценить способность описывать события, изображенные на картинке. В нее вошли четыре параметра: I. Содержательный компонент (умение описывать ситуацию и действующих лиц); II. Интенция (умение выразить предположение); III. Композиционная структура и форма (адекватность формы и структуры изложения содержанию и интенциям продуцируемого текста); IV. Языковые средства. Выделенные параметры и объекты контроля являются универсальными, однако шкала оценок строится по онтолингвистическому

принципу. Приведем пример рейтерской таблицы для оценки коммуникативной компетенции детей-билингвов 15-16 лет:

Табл. Рейтерская шкала оценки коммуникативной компетенции детей-билингвов 15-16 лет

ОБЪЕКТЫ КОНТРОЛЯ ПАРАМЕТРЫ ОЦЕНКИ	ШКАЛА ОЦЕНОК	ИТОГО
СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ		
1. Умение описывать ситуацию и действующих лиц:	5 баллов – умение идентифицировать и корректно описать ситуацию, основных действующих лиц и отношения между ними	
	4 балла – умение идентифицировать и корректно описать ситуацию, основных действующих лиц или отношения между ними	
	3 балла – умение идентифицировать и называть только второстепенных героев ситуации и их действия	
	2 балла – умение называть только действующих лиц (не выделяя главных и второстепенных лиц)	
	1 балл – умение выборочно называть только действующих лиц	
	0 баллов – отсутствие речевого продукта	
ИНТЕНЦИЯ		
2. Умение выразить предположение и обосновать его	5 баллов – умение эксплицитно выразить предположение и его обосновать относительно заданной ситуации с указанием на время, место и обстоятельства действия	
	3 балла – отсутствие эксплицитных средств выражения предположения и обоснования относительно заданной ситуации с указанием на время, место и обстоятельства действия	
	0 баллов – констатация незнания/отсутствие речевого продукта	
КОМПОЗИЦИОННАЯ СТРУКТУРА И ФОРМА		
3. Адекватность формы и структуры изложения содержанию и интенциям продуцируемого текста	5 баллов – наличие введения, основной части, заключения/вывода	
	3 балла – наличие только основной части	
	0 баллов – констатация незнания/отсутствие речевого продукта	
ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА		
4. Соответствие использованных лексико-грамматических, фонетических, интонационных средств нормам современного русского языка	5 баллов - уровень владения языком приближен к основным показателям ребенка - носителя русского языка 15-16 лет	
	3 балла - наличие небольшого количества ошибок, не нарушающих коммуникацию и не влияющих на общее понимание речевого продукта	
	0 баллов – наличие ошибок, вызывающих полное непонимание; однозначные ответы («да», «нет»); отсутствие речевого продукта	

Данная таблица должна быть дополнена речевыми маркерами сформированности данного умения (напр., наличие вводных слов, абстрактных существительных, обобщающих слов и т.д.) для каждой возрастной группы.

Проведение дальнейших экспериментов позволит выявить общую картину сформированности коммуникативной компетенции детей-билингвов разных возрастных групп, описать особенности ее составляющих. Это позволит скорректировать образовательные программы детей-билингвов и сделать их обучение наиболее эффективным.

Литература

[1] Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: Автореф. дис. ... докт.филол.наук. Л., 1984.

О. Юрченко
Москва, Россия
olesya@chitaika.org
Н. Лукша
Москва, Россия
natalu@chitaika.org

Психическое развитие ребенка-дошкольника на основе русского языка как основа формирования билингва

Психологические и педагогические науки рассматривают язык и речь как основу психического развития ребенка: его мышления, памяти, восприятия, внимания, эмоций и воображения. Погружение в язык, чтобы он стал объемным и родным для человека, необходимо осуществлять в дошкольном возрасте, именно тогда можно достичь идеального партнерства двух языков. Очевидно, введение дошкольников в язык должно осуществляться в соответствии с закономерностями формирования когнитивной сферы детей – в соответствии с законом дифференциации. До семи-восьми лет ребенок овладевает языком целостно, не выделяя из сложнейшего лингвистического комплекса отдельных структур (правил грамматики и др.), в то время как подросток и взрослый, изучая язык, продвигаются от частного к общему, от простого – к сложному. Поскольку первые годы жизни ребенок впитывает язык в семье – а мы говорим о русскоязычных семьях за пределами России, – максимально полезное, что можно сделать для ребенка до 3-4 лет, – развивать его языковые способности в общении, игре и чтении на русском языке, которым в совершенстве владеют родители. В этом случае ребенок будет погружен в семью в идеальный целостный языковой комплекс. Это гарантирует гармоничное и естественное развитие психики ребенка. В 3-4 года при таком подходе ребенка можно погружать (в детском саду) в другую языковую среду.

В 2008 году в 10 регионах России проведено масштабное исследование уровня психического развития дошкольников (шестой год жизни).¹ Исследование показало в целом слабый уровень речевого и когнитивного развития детей. Анализ известных программ обучения и развития дошкольников свидетельствует о том, что они только «декларируют принцип психического развития ребенка, но содержание программ и методика их реализации направлены не на развитие, а на выработку у дошкольников простейших знаний, умений и навыков в основном школьного типа». Представляется, что результаты данного исследования свидетельствуют о нарушении принципа дифференциации в обучении и развитии дошкольников, поскольку школьные методики, в основном, построены от части к целому, от частного к общему, ориентированы на индуктивный подход в познании. Очевидно, что обучение детей-дошкольников не в соответствии с законами формирования их когнитивной сферы и приводят к отмеченным проблемам в психическом развитии детей.

В авторской программе речевого развития «Читайка», внедряемой нами в Москве² и других городах России, подход к развитию дошкольников, как основы их психического развития, основывается на необходимости опоры на естественное развитие познавательной деятельности детей. Мы полагаем, что самым доступным для дошкольников исходным материалом для развития процессов анализа и синтеза являются отношения и связи внутри самого языка. А именно: отношения целого рассказа, предложения, слова и связи между звуками и буквами, а также взаимоотношения целого природного объекта, его свойств и функций с другими природными объектами. Поэтому основой речевого развития в программе является как обучение чтению, так и познание природных объектов и явлений на основе фольклора. Дидактические задачи растворены в повествовании, поступках сказочных героев и обращены не к сознанию ребенка, а к его чувст-

¹ Гуткина Н.И. Методологические и психологические принципы построения основной (примерной) развивающей образовательной программы для дошкольных образовательных учреждений // Психолог в детском саду : науч.-практ. журн. – 2008. – № 4. – С. 5-21.

² Авторская программа «Читайка»: www.chitaika.org

вам. Задача совмещения учебника и сказки привела автора программы «Читайка» к необходимости широкого использования в программе фольклора (сказок, загадок, потешек, небывальщин, прибауток, народных песен и др.), авторских сказок и рассказов, стихов. Фольклорный образ – это образ художественный, поэтический. Поэтому в ребенке и рождается сопереживание, а через личностное отношение к герою и его сказочному миру малыш начинает чувствовать свою сопричастность к событиям, он уже не наблюдатель, а герой и соучастник, ребенок – субъект деятельности. Фольклорный образ сливается в одно целое представление, нарождающееся понятие, эмоцию, моральное отношение, устремленность к поступку, языковую выразительность с обычаем и нормой национальной культуры.

Все занятия в программе объединены в единый сказочный сюжет. Разработаны полные конспекты-сценарии на весь год обучения для дошкольников разного возраста, 3-летних, 4-летних, 5-летних, 6-летних. Кроме того, автором программы «Читайка» опубликованы в центральных издательствах учебные пособия к программе, которые позволяют родителям, при желании, дополнительно заниматься с ребенком самостоятельно дома.

Любое занятие является путешествием в сказочную мифологию и предстает перед ребенком в виде калейдоскопа сказочных игр и других видов детской деятельности, которые плавно сменяют друг друга. Ребенок не замечает, где и когда один вид деятельности переходит другой, в какой деятельности «спрятаны» дидактические задачи. Дошкольники «проживают» занятие как единое малодифференцированное целое, которое обращено главным образом к чувствам ребенка, ему никто ничего не объясняет, он все делает сам в совместной деятельности с педагогом, другими детьми и сказочными героями (куклами). В программе для детей, таким образом, создан общий контекст деятельности, в рамках которого приобретают смысл все действия и поступки отдельных детей и взрослых, создана единая, осмысленная и понятная жизнь, в которой проигрываются интересные для ребенка события, и он получает определенные знания, умения и навыки.

В игровой деятельности формируются универсальные генетические предпосылки учебной деятельности, такие как функция обобщения, символическая и семиотическая функции, воображение и фантазия, идеальный план действия, умение соотносить свои действия с образцом, умение подчиняться правилу и др. Игровая деятельность способствует развитию произвольных психических функций ребенка.

Главный принцип работы с дошкольниками в программе – принцип заинтересованности ребенка в том, что он делает, положительная эмоция ребенка в течение всего занятия. Осмысленность для ребенка сюжета и содержания всех его действий на занятии – главный залог развивающего эффекта. Полученные знания являются «побочным продуктом» различных видов деятельности ребенка.

Когда ребенок в 3-4 года идет в детский сад с новым для него языком, для семьи начинается новый этап воспитания билингва. Дело в том, что с момента погружения в новую языковую среду русский язык становится для ребенка меньшей реальностью, чем язык окружения – язык сверстников, поэтому пополнение русского словарного запаса, овладение все более сложными грамматическими конструкциями происходит только благодаря усилиям семьи. Мы полагаем, что программа комплексного развития «Читайка» может стать важным инструментом помощи русским семьям в сохранении и поддержании материнского языка на высоком уровне при погружении ребенка в язык его новой родины – фактически, в воспитании равновесного билингва.

Организация двуязычного образования в Греции

1. Формы двуязычных школ среднего образования в Греции.

В Греции Министерством образования допускается функционирование трёх типов школ с углублённым изучением второго иностранного языка. Первый тип школы – с государственной греческой программой плюс изучение иностранного языка (например: французского, английского, немецкого) с первого класса с получением аттестата греческой школы. Второй тип школы – это школы со смешанной программой греческой государственной школы плюс более широкой программой обучения (не только по языку) страны изучаемого языка. Выбор диплома зависит от желания учащегося. Третий вариант – это полностью программа страны изучаемого языка (например, польская школа, японская школа, ливанская школа, армянская начальная школа).

2. Организация факультативных занятий в государственных школах по обучению второму родному языку для двуязычных детей.

В 2011 году Министерством образования Греции принято постановление о проведении пилотной программы по организации факультативных занятий по второму родному языку учащихся для поддержки родного языка учащихся. Занятия по языку предполагается организовывать в послеобеденное время при участии двуязычных педагогов и преподавателей родного языка учащихся. Программа касается учащихся, родными языками которых являются албанский и русский, поскольку именно эти языки являются наиболее распространёнными среди учащихся в государственных греческих школах. Впервые в Греции в рамках данной программы планируется тесное взаимодействие государственной системы образования с обществами репатриантов и эмигрантов, неправительственными организациями и прочими независимыми организациями (албанские школы при общинах, общества, где преподают русский язык и т.д.)

3. Школы дополнительного языкового образования в Греции.

Самой распространённой формой обучению иностранному языку в Греции являются частные школы дополнительного образования – центры иностранных языков.

Здесь дети обучаются иностранному языку параллельно с обучением в основной школе, начиная с первых классов начальной школы.

Эта форма является самой популярной формой обучения иностранным языкам в Греции и касается коренного населения, а не системы двуязычного образования или поддержки второго родного языка. В таких школах ведётся обучение основным европейским языкам – английскому, французскому, немецкому, итальянскому, испанскому, а также некоторым экзотическим языкам повышенной трудности (например, японскому, китайскому, турецкому. К группе языков повышенной трудности относится и русский язык)

4. Организация дополнительного образования по русскому языку для двуязычных детей в Греции.

Пилотные программы по поддержке русского языка, организовываемые в местах плотного проживания русскоговорящих, пока не приносили желаемых результатов. Вместо 15 школ, где в рамках предыдущей государственной программы предполагалось вести факультативное обучение русскому языку, реально функционируют около 6 школ. Кроме того, все вышеуказанные школы расположены в местах плотного проживания репатриантов – российских греков (отдельные районы Афин, север Греции, Салоники)

Однако появление в русскоговорящей диаспоре на широкой территории Афин и пригородов поколения детей от 3 лет и большая заинтересованность родителей в поддержке и сохранении русского языка как второго родного сделали социально необходимым появление кружков и обществ по поддержанию и дальнейшему обучению русскому языку двуязычных детей. На данный момент на территории Греции функционирует от 8 до 10 кружков по обучению русскому языку как второму родному с количеством детей от 10 до 25 человек в кружке. Некоторые школы не организывают программного обучения русскому языку, а поддерживают его через занятия в творческих кружках (танцы, музыка, рисование).

Детская школа «МИРЪ», являясь по статусу лицензионной школой дополнительного языкового образования, занимается обучением двуязычных детей русскому языку от 3-х лет до 17.

Учреждение функционирует как субботне-воскресная школа. Учитывая сложность и специфику преподавания русского языка детям билингвам, школой «МИРЪ» была выбрана следующая организационно- методическая политика.

1. Дети распределены не по возрасту, а по уровню знания русского языка на момент поступления в школу. Проводится тестирование детей или пробные уроки в различных по уровню классах (в некоторых случаях возраст учитывается, так как соотношение возраста и уровня языка создаёт психологическую сложность для ребёнка).

2. Каждому классу соответствует свой комплект учебников, состоящий из основного учебника и пособия по развитию речи.

3. Дополнительные творческие занятия выбираются коллективом родителей класса совместно с администрацией (встречаются случаи, когда родители отказываются от музыки в пользу рисования и наоборот).

4. В школе организованы и работают кружки общего творческого развития как для учащихся школы, так и для всех желающих (русское народное прикладное искусство, танцы, театр, Интернет-дизайн, теле-МИРок и т.д.).

5. На территории школы организован Детский Игровой Уголок, где дети от 3-х находятся с 9 утра до 3-х часов дня. Всего в Детском уголке ведут занятия по очереди 2 преподавателя и 1 помощник. На роль помощников приглашаются старшеклассники.

Особенностью школы является:

- наличие администраторов, следящих за работой школы и работающих с вновь поступающими детьми, помогая им адаптироваться в новых условиях;
- регулярная работа с родителями по всем вопросам (организационным, методическим и т.д.);
- работа со старшеклассниками по проектам и вовлечение их в работу школы;
- работа методкабинета для преподавателей – усовершенствование их работы;
- поиск новых форм работы – лингвотеатр для детей-билингвов от 4-х лет.