МНОГОЯЗЫЧИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ
Ю. Меньшикова, Е. Протасова (ред.)

Настоящее издание посвящено различным аспектам многоязычного образования на разных ступенях его организации. Статьи сборника отражают многообразие проблем, связанных с многоязычием и формами образовательного процесса, в которые вовлечены многоязычные учащиеся. Здесь рассматриваются ситуации контакта русского языка с английским, армянским, греческим, ивритом, казахским, карельским, киргизским, молдавским, немецким, словенским, таджикским, тайским, татарским, тувинским, турецким, удмуртским, финским, чувашским, якутским и японским. Представленное разнообразие направлений научной и методической тематики позволяет адресовать книгу не только преподавателям русского языка, но и всем тем, кого интересуют вопросы межкультурного взаимодействия в обществе.

ISBN 978-3-944172-53-8
9 783944 172538

Ю. Меньшикова, Е. Протасова МНОГОЯЗЫЧИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ

МНОГОЯЗЫЧИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ

под ред.
Юлии Меньшиковой, Екатерины Протасовой

родителям нужно знать, как происходит овладение языком, о нет одного успешного рецепта, а есть множество более или менее удачных ходов в этой длительной партии, которая никогда не бывает ни завершенной, ни проигранной. Было бы хорошо, чтобы сами ученики размышляли о том, как они осваивают язык, что они уже знают, могут сказать, прочитать и написать, и по мере возможности контролировали процесс усвоения языкового материала. Родители должны понимать, что в нормальном случае овладение языком – длительный процесс, на который уходят годы, что пассив может при определенных условиях перейти в актив, что они должны поддерживать своего ребенка на этом пути.

RETORIKA

МНОГОЯЗЫЧИЕ
И
ОБРАЗОВАНИЕ

Под ред.
Юлии Меньшиковой,
Екатерины Протасовой

2019

МНОГОЯЗЫЧИЕ И И ОБРАЗОВАНИЕ

Юлия Меньшикова, Екатерина Протасова (ред.)

Retorika, Berlin, 2019. – 240 стр.

Настоящее издание посвящено различным аспектам многоязычного образования на разных ступенях его организации. Статьи сборника отражают многообразие проблем, связанных с многоязычием и формами образовательного процесса, в которые вовлечены многоязычные учащиеся. Здесь рассматриваются ситуации контакта русского языка с английским, армянским, греческим, ивритом, казахским, карельским, киргизским, молдавским, немецким, словенским, таджикским, тайским, татарским, тувинским, турецким, удмуртским, финским, чувашским, якутским и японским. Представленное разнообразие направлений научной и методической тематики позволяет адресовать книгу не только преподавателям русского языка, но и всем тем, кого интересуют вопросы межкультурного взаимодействия в обществе.

ISBN 978-3-944172-53-8
Retorika GmbH, *www.retorika.de*

© Ю. Меньшикова, Е. Протасова, 2019

Содержание

Меньшикова Ю., Протасова Е. Как связаны многоязычие и образование 4

Млечко Т. Перспективы многоязычного образования в республике Молдова: предпосылки и тенденции реформ 9

Шайбакова Д. Полиязычие в системе образования Казахстана 21

Кричевская Е., Янова Е. Россия-Греция: крутые виражи «двойной» эмиграции 28

Матевосян Л. Русский – язык интеграции в евразийское пространство (на примере Республики Армения) 44

Каган О., Минков М., Протасова Е., Шварц М. Особенности русского языка у многоязычных подростков в Германии, Израиле, США и Финляндии 49

Бурд М., Чиркова С. Шестнадцать лет спустя. Из опыта работы билингвальных (немецко-русских) детских садов в Германии 61

Дорофеев Ю. Взаимодействие языков: функциональный и лексикографический аспекты . 69

Орусбаева Д. Языковые трудности при составлении двуязычных предметных словарей 77

Ненонен О. Описание ошибок двух билингвов на основе анализа письменных текстов 84

Кяхкёнен К. Обучение русскому языку в интернет-среде 93

Нелунова Е., Чиряев А.. К вопросу многоязычия в Республике Саха (Якутия) 98

Рудяков А. Функционализм как основной принцип преподавания русского языка . . . 104

Месарич Ю., Макарова-Томинец И. Дидактическая модель целевой программы дополнительного образования по русскому языку для детей-билингвов (на примере русской школы в Словении) 111

Коскинен К. Сбалансированное и несбалансированное двуязычие (на материале анкет и интервью с русскоязычными родителями в Финляндии) 123

Хокканен М. Драматизация и театрализация на уроках РКИ 134

Иванова Н. Коммуникативно-речевое развитие детей дошкольного возраста в условиях двуязычия и многоязычия 146

Бурса А. Семейная языковая политика: языковое планирование и его реализация на практике 159

Габдулхаков В., Шишова Е. Влияние профессионального мастерства педагога на коммуникативное развитие детей в поликультурной среде 171

Боброва С. Трудности восприятия русского языка таджиками-билингвами 182

Кузнецова Р. Удмуртские блюда *перепечи*, *табани*: совместная деятельность детского сада и семьи в процессе обучения дошкольников удмуртскому языку в условиях русскоязычной среды 186

Антонова Н. Опыт ревитализации карельского языка по методу языкового гнезда . . 195

Новикова И. Русский язык в Таиланде 204

Пономарева Н. Работа с педагогами дошкольных образовательных учреждений, функционирующих в условиях двуязычия (на примере деятельности стажировочной площадки Иркутской области в Республике Тыва) 208

Салавирта А., Долганенко Т. О международном центре Happy Land 216

Тортумлу Е. Русский язык для детей в Турции 223

Шаппо А. Опыт преподавания русского языка в Финляндии детям-билингвам 229

Юлия Меньшикова (Санкт-Петербург)
Екатерина Протасова (Хельсинки)

КАК СВЯЗАНЫ МНОГОЯЗЫЧИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ

Многоязычие может являться естественным следствием полиэтнического состава населения в той или иной стране, но может также стать требованием образовательных и культурных норм общества. Система образования в каждом конкретном случае должна находить способы обеспечить культурные, социальные и политические потребности, связанные с многоязычием. Многоязычие может поддерживаться на государственном уровне за счет признания нескольких официальных языков, однако и при наличии официального одноязычия (монолингвизма) общество в целом или отдельные его слои могут регулярно использовать несколько языков. Некоторые языки при этом признаются национальными, рекомендованными государством для использования в образовательной системе в качестве объекта изучения и языка преподавания. Отельный случай представляет собой многоязычие, связанное со стремлением сохранить и поддержать родной язык в случае эмиграции / иммиграции.

Сегодня многоязычным быть престижно и необходимо. Некоторым приходится овладеть несколькими языками с самого начала жизни (если ребенок рождается в семье, где говорят на разных языках, или к нему приглашают няню или гувернантку, говорящую на другом языке, чем его родители). Хорошо, если дошкольное и школьное образование поддерживают то, что достигнуто в семье, подхватывают эстафету и закрепляют результаты. Другим приходится учить иные языки вне дома: в окружающей среде (если семья пользуется другим языком, например, когда ее члены являются представителями особого диалекта, языкового меньшинства или иммигрантами), в государственном, частном или альтернативном образовании (по общепринятым или специальным программам и методикам).

Мы становимся свидетелями бума в изучении языков: все больше государств предлагают начинать изучать второй язык с детского сада. Плюрализм в образовании (ср. Melo-Pfeifer, Reimann 2019) сочетается с постметодическим (эклектичным) подходом в преподавании второго и иностранных языков, с чем соглашается сегодня большинство педагогов. Никто не скажет, что он против коммуникативного подхода, но какие-то методы, которые базировались бы только на одном подходе, больше не работают (Stern 1983). В то же время активный учитель, радующийся успехам своих учеников, благожелательная обстановка на занятиях и уроках, использование интересных материалов и приемов всегда порождают положительные результаты.

Овладение языками, начиная с первого (родного) или первых (родных), должно планироваться с учетом необходимого и достаточного инпута (поступления речи) и подкрепления, школьной теории и повседневной практики. Уже овладение языком в семье оказывается для некоторых родителей сложной задачей: они стесняются говорить с младенцем и не знают, о чем говорить с ребенком 3–4 лет. Многие видят задачу взрослого в коррекции поведения и ограничивают свои беседы обсуждением того плохого, что сделали дети. Продвинутые родители подчас тратят больше времени на то, чтобы узнать о разных методиках преподавания, чем посвящают его общению с малышом.

Проверив, что говорится в Интернете о пользе раннего детского билингвизма, предпринимают усилия, чтобы дать ребенку английский, в то время как его родная бабушка могла бы в повседневной жизни разговаривать с ним по-хакасски, дав ему редкую возможность овладеть языком, на котором говорят не все, а небольшое число людей. К сожалению, в обществе еще не развеяно представление о том, что «язык занимает место в голове, поэтому второй язык может помешать развиваться первому», в то время как правильно организованное обучение ничему не мешает, а только помогает когнитивному развитию.

На повестке дня стоит вопрос о языковом образовании как целостной системе, учитывающей возможности семьи, общества и учебного заведения. С самого начала следует выяснить, как языковая политика семьи соотносится с возможностями, предоставляемыми государством. Стоит узнать, какие языки в каком порядке удобней вводить, какие предлагать детям в детском саду, начальной школе, средних и старших классах, как обучение обеспечено учебными материалами, какие есть группы и т. д. При этом изучение нескольких языков – не самоцель, а естественный путь знакомства с культурно-лингвистическим богатством, накопленным человечеством.

Методы преподавания языков зависят от личности учителя, его целей, убеждений, опыта и т. п. и адаптируются к конкретным ученикам, группе, учебным материалам, возможностям дополнительного закрепления используемого материала, сегодня прежде всего в поездках в страну изучаемого языка и дистанционно, при помощи компьютерных программ и сетевых пособий (Ariza, Hancock 2003). В частности, учитель ведет себя по-разному в зависимости от того, как он представляет себе языковую способность человека, суть языка как системы и средства общения, процесс овладения языком с точки зрения педагогики и вообще, какие приемы он считает важными для обучения языку; кроме того, он должен представлять себе устройство языковой системы и видеть особенности языка контрастивно, в сравнении с другими языками; он должен быть осведомлен о различиях в процессах овладения первым и вторым языками и знать психологию поведения ученика в индивидуальном и групповом обучении (Richards, Schmidt 2010). Даже на основании этих положений уже можно сказать, что такое сочетание всегда будет уникальным.

Выучить язык быстро удается только тому, кто уже знает, как это следует делать, и хорошо осознает, какие именно приемы помогают конкретно ему для изучения слов, выражений, грамматики, усвоения навыков общения. Он должен быть сосредоточен на своей задаче и подчинить ей какой-то отрезок своей жизни. В обычном случае, когда язык преподается в школьной программе от одного до пяти часов в неделю, результаты будут соответствующими. Но и ознакомительное обучение дает позитивный эффект. Объективно удачного универсального для всех метода не найдено. Выходом из положения является учет разнообразных ученических стилей, создание мотивирующих условий и поощрение самостоятельных занятий. Хороший учебник помогает удобно преподавать даже такому учителю, который, может быть, сам сомневается в уровне своего владения языком и боится допустить ошибку. Во всяком случае, работа по учебнику занимает значительную часть урока и поэтому снимает вопрос о единственном правильном методе.

Родителям нужно знать, как происходит овладение языком, что нет одного успешного рецепта, а есть множество более или менее удачных ходов в этой

длительной партии, которая никогда не бывает ни завершенной, ни проигранной. Было бы хорошо, чтобы сами ученики размышляли о том, как они усваивают язык, что они уже знают, могут сказать, прочитать и написать, и по мере возможности контролировали процесс усвоения языкового материала. Родители должны понимать, что в нормальном случае овладение языком – длительный процесс, на который уходят годы, что пассив может при определенных условиях перейти в актив, что они должны поддерживать своего ребенка на этом пути.

Еще Л. П. Якубинский (1986: 86–97) писал о том, что в школе должен преподаваться курс языкознания и истории языка, который поможет, выражаясь современным образом, понять устройство языков мира (типологию), лингвистическую культурологию, антропологию, межкультурную коммуникацию, происходящие в языке изменения. Ведь по географии и биологии есть соответствующие дисциплины в программах, а по лингвистике нет, хотя роль владения языком и языками и знакомства со связанными с ними культурами в современном мире очень важна (в частности, в силу глобализации, интернационализации и активной миграции). Исключением являются учебник О. Е. Дроздовой (2013), рассчитанный на факультативный курс. Универсальный характер носит знаменитая книга В. А. Плунгяна «Почему языки такие разные» (2010), которая легко поддается переносу в школьный класс в качестве учебника.

В учебных заведениях сегодня все чаще используются разные модели дву- и многоязычного обучения. Традиционные учебники при этом дополняются разнообразными техническими средствами, иммерсией (погружением, в том числе подпогружением – пребыванием в среде носителей языка, например, в школе, структурированным погружением – организованными уроками, сочетающимися со свободным общением на языке, и двойным погружением – когда половина класса учит язык второй половины, а 50 % занятий идет на языке одной половины, 50 % на языке другой половины). Иными словами, сочетаются целенаправленно устроенное преподавание с возможностями соприкосновения с носителями языка. Обращая внимание на то, что при билингвальном образовании часть предметов также может преподаваться на языке-цели, заметим, что качество образования неизбежно зависит от полноты понимания и усвоения материала каждым из учеников. Соответственно, сегодня при обучении второму языку ставится вопрос о благополучии обучаемого вне зависимости от его личных свойств, черт характера и особенностей, о его комфорте и удовольствии от процесса обучения (ср. Byram, Hu 2017).

Актуальная тема – поддержка языков меньшинств, языков коренных народов и иммигрантов. Выстраивая единую систему языкового обучения, включающую овладение в разной степени несколькими языками, можно предусмотреть возможности для изучения и этих языков. Важнейшим вопросом будет создание полноценных линеек учебников, учитывающих специфику возраста обучаемых, среду, структуру языка, психологические особенности усвоения содержания (в частности, последовательность введения, повторение, наглядность, четкость подачи грамматического материала, дозирование лексического материала, его тематическую связанность с текстами, отбор доступных и интересных по смыслу текстов и т. п.). Созданию учебников должна предшествовать работа по описанию грамматики языка в удобном для усвоения виде и продумывание подачи материала с учетом местных фольклорных традиций.

Россия как многонациональная страна накопила огромный опыт организации многоязычного образования, до конца не осмысленный. Как исследователям, так и самим носителям языков хотелось бы лучше понять механизмы овладения языками в разных ситуациях. В русскоязычной диаспоре за пределами России у двуязычных учебных заведений постепенно также вырабатываются собственные традиции преподавания, в основном речь идет о дошкольниках и школьниках. Представляется, что нужны не только разные формы обмена наработками, но и осмысления процессов организации и функционирования таких учреждений в более широком масштабе.

Настоящее издание посвящено различным аспектам многоязычного образования на разных ступенях его организации. Статьи сборника отражают многообразие проблем, связанных с многоязычием и формами образовательного процесса, в которые вовлечены многоязычные учащиеся. Важность многоязычия для этнокультурного и общего образования ребенка с самых ранних этапов его развития, а также возможные эффективные формы языковых занятий с детьми рассматриваются под разным углом зрения в целом ряде статей: статья Н. Антоновой знакомит с уникальным опытом ревитализации карельского языка при работе с группой детей дошкольного возраста; статья М. Бурд и С. Чирковой обобщает шестнадцатилетний опыт работы русскоязычных детских садов в Германии; статья Н. Пономарёвой посвящена описанию методов работы с педагогами дошкольных образовательных учреждений в двуязычной Республике Тыва. Масштабное исследование позиций педагогов в двуязычном дошкольном образовании проведено В. Габдулхаковым и Е. Шишовой. С. Боброва посвящает свою статью ситуации в Таджикистане, Н. Иванова – в Чувашии, Р. Кузнецова – в Удмуртии, Л. Матевосян – в Армении. О перспективах использования в развивающих центрах Финляндии программы комплексных занятий для детей дошкольного возраста «Happy Land», разработаной в России, рассказывается в статье А. Салавирта и Т. Долганенко. Обзор возможностей для изучения русского языка как родного на разных этапах обучения учащимися, проживающими вне России, представлен в статьях Е. Кричевской и Е. Яновой (Греция), Ю. Месарич и И. Макаровой-Томинец (Словения), И. Новиковой (Таиланд), Е. Тортумлу (Турция). Роль семьи и педагогические возможности родителей, направленные на поддержку наследственного языка и формирование детского многоязычия, обсуждаются в статье А. Бурса. Проблемы многоязычного образования, имеющего поддержку на уровне государства, рассматриваются в статьях Т. Млечко (Молдавия), Е. Нелуновой и А. Чиряева (Якутия), Д. Шайбаковой (Казахстан), Д. Орусбаевой (Кыргызстан). Новым методическим возможностям при обучении языку посвящены статьи М. Хокканен и К. Кяхкёнен, а проблемным вопросам – К. Коскинен и А. Шаппо (все – Финляндия). Статьи О. Каган в соавторстве с М. Минков, Е. Протасовой и М. Шварц, а также статья О. Ненонен отражают результаты исследований русской речи билингвов. Вопросы общеметодологического характера в практике преподавания русского языка как неродного и как родного затрагиваются в статьях Ю. Дорофеева и А. Рудякова. Представленное в сборнике разнообразие направлений научной и методической тематики позволяет адресовать его не только преподавателям русского языка, но и всем тем, кого интересуют вопросы интеркультурного взаимодействия в обществе.

Настоящий сборник продолжает серию «Многоязычие и…» («Многоязычие и ошибки» 2014, «Многоязычие и среда» 2017, «Многоязычие и семья» 2018) издательства Retorika. Сборник прошел двойное рецензирование. Редакторы выражают особую благодарность Марии Итальяни-Ташман за помощь в работе над сборником.

Литература

Дроздова О. Е. (2013) Основы языкознания для школьников. (+ Методические рекомендации). Москва: Просвещение.

Плунгян В. А. (2010) Почему языки такие разные. Москва: АСТ-пресс.

Якубинский Л. П. (1986) Избранные работы. Язык и его функционирование. Москва: Наука.

Ariza E. N., Hancock S. (2003) Second language acquisition theories as a framework for creating distance learning courses // International Review of Research in Open and Distance Learning, 4(2), 1–9.

Byram M.; Hu A. (2017) Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning. London: Routledge.

Melo-Pfeifer S.; Reimann, D. (2019) Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Deutschland – State of the art, Implementierung des REPA und Perspektiven. Tübingen: Narr.

Richards J.; Schmidt R. (2010) Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. London: Routledge.

Stern H. H. (1983) Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.

Tavakoli P.; Jones R. (2018) An Overview of Approaches to Second Language Acquisition and Instructional Practices. Cardiff: Welsh Government report number 12/2018.

Татьяна Млечко (Кишинев)

ПЕРСПЕКТИВЫ МНОГОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ МОЛДОВА: ПРЕДПОСЫЛКИ И ТЕНДЕНЦИИ РЕФОРМ

Введение

В современном мире феномен многоязычия получил ценностное осмысление как культурное достояние человечества и как важная составляющая базовых прав человека, благодаря чему он стал объектом пристального внимания и соответствующих практических действий в различных сферах. На сегодняшний день исследователями определены роль и значение мультилингвизма как компонента глобализации, дана характеристика многоязычия как социокультурного феномена, показана динамика развития теоретических основ многоязычия и многоязычного образования, осуществлена обстоятельная актуализация концепта многоязычия в международных документах. Поощрение многоязычия базируется на понимании того, что консолидация общества и успешное устойчивое развитие государства требует поддержки многоязычия на социальном и индивидуальном уровне.

В свете всего наработанного в этой области всегда актуальным представляется то направление исследований, которое касается преломления документальных установок и базовых теоретических положений в конкретике реальных многоязычных ситуаций и отдельных сфер. Особый интерес в этом плане представляют постсоветские государства, в которых при обретении независимости была кардинально пересмотрена национально-языковая политика, а ее внедрение в последние три десятилетия шли особенно интенсивно.

Полноценному сохранению того или иного языка в обиходе индивида и социума, без сомнения, эффективно способствует сфера образования, которая, как правило, отражает установки национально-языковой политики государства. Период рубежа веков, охватывающий последнее десятилетие XX века и почти два первых десятилетия XXI века, примечателен для стран постсоветского ареала в первую очередь тем, что национально-языковой вопрос выдвинулся во внутренней политике этих стран в число наиболее острых и приоритетных, а также тем, что в мире в целом заметно интенсифицировалось движение разнонаправленных миграционных потоков и произошло беспрецедентное расширение коммуникации в связи с развитием глобальных информационных сетей. Все это потребовало знания языков и обусловило необходимость в пересмотре подходов к их институционально организованному изучению, к выстраиванию прочных языковых мостов на пути к социальной интеграции и межкультурной коммуникации.

Как показала многолетняя практика, «тем, кто разрабатывает политику в области образования, приходится принимать непростые решения в отношении языков обучения, школьного образования и учебных программ, учитывая зачастую тесное переплетение технических и политических аспектов» (ЮНЕСКО 2002).

Наша цель – рассмотреть обусловленные экстралингвистическими факторами языковые реформы в системе образования полиэтничной РМ и представить в этом контексте специфическую траекторию процесса внедрения многоязычного сегмента в образовательную практику.

Исходя из этого в нашу задачу входит: 1) описание исконно многоязычной палитры молдавского коммуникативного пространства, 2) анализ его регламентирования на современном этапе международным и национальным законодательством РМ, 3) рассмотрение и оценка государственных стратегий и программ языкового содержания с точки зрения их значимости для продвижения многоязычия в систему образования и педагогическую практику для поддержания, формирования и обеспечения востребованного социумом многоязычия.

Этнокультурная палитра Молдовы в исторической ретроспективе

В обозримом для исследователей прошлом молдавская земля всегда была населена представителями разных этносов и, следовательно, носителями разных языков, что как характерная особенность края сохраняется и в настоящее время.

Можно констатировать уникальность местной языковой ситуации, которая состоит в длительном сосуществовании на небольшой по площади и по численности населения территории прочно укоренившихся трех цивилизационных составляющих: **романской** (молдаване / румыны), **славянской** (русские, украинцы, болгары, белорусы, поляки) и **тюркской** (гагаузы – тюркский народ православного вероисповедания, язык которых относится к огузской группе тюркских языков). Характерную для Молдовы группу населения издавна составляли **цыгане (ромы)**, заметно отличающиеся от молдаван по образу жизни и традициям, но при официальных переписях чаще всего обозначающие себя молдаванами. Также Бессарабия входила в перечень территорий, которые относились к черте постоянной еврейской оседлости. На рубеже 19–20 вв. **евреи** составляли почти половину жителей Кишинева и значительную долю во многих населенных пунктах.

Ретроспективное изучение «языковой биографии» края показало, что при постоянной доминанте титульного населения – молдаван – этноязыковое пространство здесь никогда не было однородным. В него в разное время и по разным причинам инкорпорировался тот или иной инокультурный сегмент. Так, христианство на молдавской земле осваивалось на старославянском языке посредством кириллической письменности. В свое время (1711–1812 гг.) греческий язык греков-фанариотов, захвативших самые высокие сановные должности в Молдове, был языком официального административного управления. В начале 19-го века, после освобождения от длительного (с конца 15 в.) ига Османской империи, часть Молдавского княжества до реки Прут вошла в состав России в качестве Бессарабской губернии, где за счет чиновничества, офицерства, купечества, ремесленников, а также с учетом прежде бежавших сюда старообрядцев стало укрепляться и расширяться русскоязычное коммуникативное пространство. В рамках процесса освоения необжитых земель в этот период в Российскую империю на выгодных условиях привлекались иностранные переселенцы-колонисты. В Бессарабии не действовал запрет на покупку земли и даже предоставлялись льготы, поэтому край активно заселялся **болгарами**, **поляками**, **немцами** и др. В советский послевоенный период на восстановительные работы и для развития народного хозяйства в Молдавию приезжали специалисты из разных национальных и автономных республик СССР. Так в составе населения республики появились представители еще целого ряда

национальностей со своими традициями, языком, культурой: азербайджанцы, армяне, литовцы, стало гораздо больше белорусов, украинцев и русских.

К началу анализируемого нами периода, то есть на момент Всесоюзной переписи 1989 года, в МССР доля нетитульного населения составляла 35,5 %. По данным последней – 2014 г. – Национальной переписи в РМ его численность снизилась до 18 %, то есть количество представителей национальных меньшинств, проживающих в РМ, уменьшилось почти вдвое (НБС 2014). Цифры дают условную картину и требуют комментариев, например, сравниваемые переписи отличаются тем, что после 1989 года они не охватывают левобережные районы Днестра, которые самостоятельно существуют в качестве непризнанной Приднестровской Молдавской Республики.

Завершая характеристику этнокультурного разнообразия РМ, представим основные его составляющие, согласно переписи 2014 г. Помимо молдаван и румын (75,1 % + 7 %), наибольшими по численности этническими сообществами в РМ являются украинцы (6,6 %), гагаузы (4,6 %), русские (4,1 %), болгары (1,9 %). Свои официально зарегистрированные в РМ этнокультурные организации есть у представителей 20 национальностей.

Важно отметить, что болгары и гагаузы компактно проживают на юге страны. У гагаузов есть свое автономное государственно-территориальное образование Гагауз Ери. Украинцы расселены преимущественно в северных и западных районах республики. Русские проживают дисперсно, за исключением населения старообрядческих сел.

Из тех, кто в ходе Переписи 2014 года пожелал указать свой родной язык, 56,7 % назвали молдавский, 23,5 % – румынский, русский – 9,7 %, гагаузский – 4,2 %, украинский – 3,9 %, болгарский – 1,5 % (НБС 2014). Эти весьма условные данные тем не менее подтверждают, что этническое разнообразие и этническая идентичность не зеркально формируют картину языков в коммуникативном пространстве РМ. Демографическая мощность языка не всегда аналогична его коммуникативной мощности. Так, на момент распада СССР практически все представители национальных меньшинств, члены смешанных семей и даже определенный процент молдаван по национальности относил себя к так называемы русскоязычным (68 %), поскольку основным языком их общения в семье и социуме, языком образования, профессиональной деятельности и досуга был русский язык.

Этнические языки в советских учебных заведениях в послевоенный период не изучались, а потому использовались в устной форме на уровне бытового общения и в сфере народной культуры. Учебные заведения для представителей национальных меньшинств существовали только в межвоенный период (1918–1940 гг.). В правобережной части, которая входила тогда в состав Румынии, для представителей нацменьшинств были школы русские, еврейские, немецкие. В левобережной части, то есть в МАССР, были, кроме таких, еще школы для украинцев, болгар, поляков и чехов (Млечко 1999: 37).

Таким образом, на протяжении веков Молдова была территорией проживания не только доминирующего титульного этноса, но и представителей иных этносов, а также территорией бытования разных языков. Для нее не характерны были межэтнические или языковые конфликты, но в порядке вещей были широко распространенные смешанные браки и двуязычие жителей.

Такова этнодемографическая точка отсчета, с которой в новом суверенном государстве Республика Молдова началось формирование и внедрение новой национально-языковой политики, в том числе возрождение многоязычия в сфере образования.

Социокультурный контекст языковых реформ в независимой РМ

Самыми первыми документами на этапе обретения республикой суверенитета в 1989 году стали «Закон о государственном языке МССР» и «Закон о функционировании языков на территории МССР», где предусматривалось, в том числе, внедрение языков национальных меньшинств в систему государственного образования. В этот же период альтернативой лозунгам титульного населения о национальном возрождении и переводе всего на «молдавский язык, идентичный румынскому», стали акции в защиту национально-культурных интересов нетитульных этносов республики: болгар, гагаузов, украинцев и др., а также движение по сохранению русского языка параллельно государственному во всех сферах коммуникации.

Еще два важных внутриполитических события определили административно-территориальное устройство Молдовы и судьбу отдельных языков.

Первое из них произошло на волне языкового конфликта и привело к дезинтеграции страны. Левобережные районы Днестра, не разделяющие политику объединения Молдовы с Румынией, объявили о своей самостоятельности, провозгласив себя Приднестровской Молдавской Республикой со столицей в Тирасполе (1990 г.). Сообразно этническому составу населения, в так называемой непризнанной ПМР доминирует русский язык, но статус официальных наряду с ним получили молдавский и украинский языки.

Второе событие – это обособление в 1994 году на юге республики, в зоне компактного проживания гагаузов (82,13 %), особой административно-территориальной единицы Гагауз Ери, которая, согласно Конституции Республики Молдова, представляет собой автономно-территориальное образование с особым статусом. Здесь наряду с доминирующим в практике общения на всех уровнях русским языком, статус официальных получили, естественно, гагаузский и молдавский языки, изучение и распространение которых стало одним из приоритетных направлений в организации языкового образования в данном регионе. По примерно такому же алгоритму, как и в случае освоения молдавским языком румынских образцов, был осуществлен переход с кириллической графики на латиницу и использован фактор культурно-языковой общности / близости двух государств, что обусловило достаточно высокие темпы укрепления новых позиций как титульным языком РМ, так и языком гагаузов, который очень близок турецкому, но до второй половины 20 века был практически бесписьменным. Кроме этого, «вследствие демографического спада, обусловленного отрицательным приростом населения и оттоком за границу, значительно уменьшилась численность школьников и студентов. /…/ В возрастной группе 3–23 года количество лиц, охваченных воспитательным процессом, уменьшилось на 14,0 % по сравнению с 2007 годом и на 26,5 % по сравнению с 2003 годом» (НБС 2013).

Продолжается сокращение количества школ. По констатации руководителя Министерства образования, культуры и исследований Молдовы, «что касается

оптимизации школ, то первая оценка, проведенная министерством, показала, что в период 2010–2017 годов в Республике Молдова было закрыто 218 школ и реорганизовано 303 учебных заведения. Предпосылки, которые привели к этой нужной реформе известны. Речь идет о небольшом количестве учащихся, число которых сократилось практически на половину в сравнении с показателями десятилетней давности» (Кряжев 2017). Таким образом, по данным Министерства просвещения, культуры и исследований, к 2017–2018 учебному году 64 учебных заведения прошли процесс реорганизации, в результате еще 19 школ были закрыты. Причиной является небольшое количество учащихся в соответствующих учреждениях. Были закрыты учреждения, в которых зарегистрировано от 40 до 70 учеников.

Языки преподавания в РМ: де юре и де факто

При всем разнообразии этнических языков на фоне доминанты государственного языка наиболее распространенным во всех сферах коммуникации был и остается русский язык. К статусу языка межнационального общения в Республике Молдова, согласно Закону о функционировании языков на территории РМ (1989 г.), русский язык получил еще и статус официального в ПМР и в Гагауз Ери. Это было закономерным следствием того, что русский язык, традиционно распространенный в республике на протяжении веков и, соответственно, в ее системе образования, был основным языком социальной коммуникации: при Всесоюзной переписи населения 1989 г. русским языком, как родным или вторым, владело 57,8 % населения, также высоким по своему уровню был молдавско-русский билингвизм у 70 % титульного населения страны.

По настоящее время в РМ существуют учебные заведения с полным преподаванием только на двух языках – румынском и русском. Каждый пятый учащийся в стране обучается на русском языке. Иные языки национальных меньшинств применяются в качестве языка обучения в небольшом количестве и лишь частично. Для получающих образование на государственном языке русский язык был обязательным учебным предметом, который после обретения независимости сначала вывели из программ начальной школы, оставив только в средних классах, а с 2018–19 учебного года он является для этого контингента учащихся иностранным языком по выбору наряду с другими иностранными языками.

В первые годы независимости один за другим стали выходить указы Президента РМ и постановления Правительства РМ о государственной поддержке национально-культурных интересов отдельных национальных меньшинств. В данных документах фигурировали обязательные положения о сохранении и изучении их родных этнических языков. Это направление в проведении национально-языковой политики РМ нашло свое воплощение в Конституции суверенной Республики Молдова (1994) и в «Законе об образовании» (1995 г.). Конституция РМ: «Ст. 13. (1) Государственным языком Республики Молдова является молдавский язык, функционирующий на основе латинской графики. (2) Государство признает и охраняет право на сохранение, развитие и функционирование русского языка и других языков, используемых на территории страны. (3) Государство содействует изучению языков международного общения».

Закон об образовании РМ: «Статья 8. Язык преподавания. (1) Государство обеспечивает в соответствии с Конституцией и статьями 18, 19 и 20 Закона о функционировании языков на территории Республики Молдова право на выбор языка обучения и воспитания на всех уровнях и ступенях образования. (2) Право граждан на воспитание и обучение на родном языке обеспечивается созданием необходимого количества учебных заведений, классов, групп, а также условий для их функционирования. (3) Изучение государственного языка Республики Молдова является обязательным во всех учебных заведениях. Требования к преподаванию и изучению государственного языка устанавливаются государственным образовательным стандартом. Ответственность за обеспечение процесса изучения государственного языка во всех учебных заведениях возлагается на Министерство просвещения и органы местного публичного управления».

В духе этих решений в Молдове был создан государственный Департамент по межэтническим отношениям и специализированное подразделение в структуре Министерства образования РМ, курирующее преподавание в учебных заведениях – от детских садов до вузов – разных языков (в качестве предмета) и на разных языках (в качестве языка обучения), в системе Академии наук РМ был создан научно-исследовательский Институт национальных меньшинств, открылись национальные библиотеки. Процесс внедрения языков проходил довольно интенсивно и успешно, так как высокой была гражданская активность представителей национальных меньшинств и оперативным был отклик властей на их культурно-языковые запросы. Не в последнюю очередь это было связано с политикой, направленной на ослабление консолидированного единства многонационального по составу русскоязычного сообщества, и намерением сегментировать его на разрозненные нацменьшинственные группы.

Отметим, что на законодательном уровне в Республике Молдова вопрос о правах национальных меньшинств решался в затяжных дискуссиях и с долгими отсрочками в течение более десяти лет. «Закон о правах национальных меньшинств и правовом статусе их организаций» был принят только в 2001 году. Задолго до этого ситуация стала регламентироваться международными документами, к которым присоединилась Молдова. Это, в первую очередь, Рамочная конвенция о защите прав национальных меньшинств, к которой РМ присоединилась в 1996 г. В ней значительное место отводится языкам в сфере образования, что в плане исполнения республикой взятых на себя обязательств регулярно подвергается международному мониторингу. В 2002 г. Молдова подписала Европейскую Хартию региональных языков и языков меньшинств, но не ратифицировала ее, хотя работа и на национальном уровне, и с участием международных экспертов проводилась регулярно вплоть до 2012 года. Для содержания настоящей статьи имеет значение перечень языков, актуальных, с точки зрения разработчиков, для государственной поддержки в РМ. Официальные эксперты в сотрудничестве с национальными экспертами, представителями этнокультурных организаций и структур исполнительной власти в конце 2011 – начале 2012 года выработали свои предложения по проекту. В проекте зафиксирован следующий список языков: *болгарский, гагаузский, немецкий, польский, русский и украинский*, а также *романи* и *идиш*, которые относятся к нетерриториальным языкам и охватываются Частью II Хартии.

На волне так называемого национально-культурного возрождения в 90-е годы в республике появились средние учебные заведения – гимназии и лицеи – с этническим компонентом. В них не только были классы, где изучался язык определенного национального меньшинства, но и отдельные предметы начали преподаваться на этом языке. Также, соответственно этническому профилю учебного заведения, был разработан и внедрен учебный курс «История, культура и традиции украинского (русского, болгарского, гагаузского) народа». Впервые были изданы подготовленные специалистами из Молдовы местные учебники по тому или иному языку, учитывающие специфику их преподавания в условиях зарубежья. Отметим, что изучение этнических языков за рубежом, то есть в инонациональном окружении, невозможно организовать по модели и по учебникам, которые используются на исторической родине национальных меньшинств. Они сложны и избыточны для тех, кто изучает родной язык вне среды его полномасштабного функционирования. Также для национальных меньшинств не подходят учебники и методики, предназначенные для преподавания их языка как иностранного, так как для них этот язык является родным. Таким образом, создание учебников для национальных меньшинств относится к числу особых лингводидактических задач, как и создание учебных программ для подготовки кадров, что нами ранее уже было рассмотрено (Млечко 2013).

Помощь в оснащении учебной литературой и другими дидактическими материалами взяли на себя страны, являющиеся историческими родинами национальных меньшинств, проживающих в РМ. В педагогических вузах и классических университетах появились отделения по подготовке учителей по сдвоенным языковым специальностям «русский + болгарский», «молдавский / румынский + украинский» и т. д. и т. п.

Картину образования на языках национальных меньшинств, сложившуюся в последние годы, представила на заседании профильной Постоянной комиссии Парламента РМ министр просвещения Корина Фусу в отчете о соблюдении прав нацменьшинств в области образования. Из отчета следует, что «образование на родном языке осуществляется в Молдове на трех уровнях: в школах с русским языком обучения (259 школ), в школах с русским языком обучения и углубленным изучением одного из языков нацменьшинств (47 школ с углубленным изучением украинского языка, 46 – гагаузского, 30 – болгарского, две – иврита, по одной польского и немецкого языков), а также в школах экспериментального типа (35 школ, где изучается родной язык и румынский в одинаковой мере)» (Андреев 2016).

Изучение иностранных языков в РМ

Иностранные языки стали занимать особое место в палитре языкового разнообразия молдавского коммуникативного пространства и в коммуникативном репертуаре жителей Молдовы, то есть на индивидуальном уровне. Это связано с тем, что экономическая нестабильность в Молдове после обретения ею независимости привела к оттоку из страны огромного числа трудоспособного населения. Почти треть жителей РМ репродуктивного возраста находится на заработках за границей, постепенно «перетягивая» туда и членов своих семей, взрослеющих детей. Осваивая и используя языки стран своего пребывания – России, Турции, Италии, Германии, Франции, Испании, а также Великобрита-

нии, Ирландии, США и Канады, работающие родители привлекают к изучению языка этих стран своих детей, то есть молодое поколение, которое изначально имеет возможность изучать эти языки также в государственной системе образования РМ. Интерес к жизни родителей в других странах, визиты туда, популярность у молодежи и привлекательность информационно-развлекательного киберпространства и контактов в социальных сетях являются мощным стимулом для освоения большего количества языков и на качественно ином уровне.

В этой связи нельзя не отметить и тот факт, что статус независимого государства и процесс открытия посольств РМ в разных странах обозначил естественным образом потребность в формировании национального дипломатического корпуса и кадров профессиональных переводчиков. Все это в комплексе отразилось на отношении к иностранным языкам и их положении в системе образования.

С советских времен в молдавских школах (ныне – гимназиях и лицеях) традиционно изучаются английский и французский языки. Однако на волне востребованности других иностранных языков появились, кроме существовавших и прежде учебных заведений с углубленным изучением английского и французского языков, еще и с итальянским, немецким, испанским, турецким языками. Каждый из этих языковых лицеев тесно сотрудничает со страной изучаемого языка и получает поддержку в плане учебно-методического оснащения, стажировок для преподавателей, организации культурных акций на местах и на выезде в соответствующую страну. На факультетах иностранных языков в вузах РМ стали также преподаваться восточные языки – китайский, японский.

Несмотря на важность и новизну перемен в этом сегменте языкового образования, никаких специальных государственных решений по его расширению или реформированию не принималось, обновление продолжается только по линии освоения европейских дидактики и методики по европейским моделям и образцам, то есть в рабочем порядке совершенствуются и модернизируются куррикулумы по каждому из языков, учебники и учебные материалы.

Многоязычие в образовании РМ: реальное положение и стратегическое планирование.

Поскольку мы поставили своей целью выявить и представить специфику процесса внедрения многоязычия в образовательную практику РМ, то главная констатация нашего исследования состоит в том, что для его протекания в РМ характерно развитие по ниспадающей траектории. Судить об этом можно по следующим показателям. На данный момент, фактически по результатам 30-летнего периода преобразований, в том или ином состоянии продолжает сохраняться и функционировать только то, что было привнесено в систему языкового образования на волне инновационных преобразований в 90-е годы, причем, многое с течением времени истончается, исчезает или подвергается реформированию в ином направлении. Также налицо негативные последствия демографического характера. Помимо характерного для всего постсоветского пространства снижения рождаемости, приведшего к «демографической яме», в значительной степени на численности населения сказалась массовая трудовая

миграция из РМ, а на составе населения республики – переезд на иное постоянное место жительства тех, кому предъявлялись жесткие требования перехода на молдавский/румынский язык, которым не владело или владело в очень малой степени нетитульное русскоязычное население с высоким социальным и образовательным статусом. Наконец, все реформы последнего периода в языковой сфере вообще и в сфере образования в частности нацелены на продвижение и укрепление позиций государственного языка именно в среде алолингвов (инофонов), с одной стороны, и с другой – на сокращение, прямо или косвенно, коммуникативного потенциала и диапазона функционирования остальных языков.

Показательны в этом плане четыре самых последних по времени принятия государственных документа:

- Кодекс об образовании Республики Молдова (2014).
- Национальная программа по улучшению качества изучения румынского языка в общеобразовательных учреждениях с обучением на языках национальных меньшинств (2016–2020 годы), принятая постановлением Правительства РМ в декабре 2015 года. (Далее в тексте сокращенно *Национальная программа* – Т. М.)
- «Стратегия укрепления межэтнических отношений в Республике Молдова на 2017–2027», введенная в действие Постановлением Правительства от 30 декабря 2016 года. (Далее в тексте сокращенно *Стратегия* – Т. М.)
- Решение Конституционного суда РМ о признании устаревшим Закона № 3465 от 01.09.1989 «О функционировании языков на территории Молдавской ССР» (июнь 2018 г).

В новом **Кодексе об образовании** (2016 г.) изучение языков национальных меньшинств обусловливается возможностями государства, тогда как в Законе об образовании (1994 г.) оно гарантировалось государством.

«Статья 10 Кодекса об образовании:

(1) Учебный процесс в системе образования осуществляется на румынском языке и – *в пределах возможностей* системы образования – на одном из языков международного общения или, в соответствии с частью (2), на языках национальных меньшинств.

(2) В районах, где традиционно или в значительном количестве проживают лица, принадлежащие к национальным меньшинствам, в случае достаточной потребности в этом государство обеспечивает, *насколько это возможно* в рамках системы образования, чтобы лица, принадлежащие к этим меньшинствам, располагали надлежащими возможностями для обучения языку своего меньшинства или обучаться на этом языке на уровне обязательного образования».

Обозначение «многоязычное образование» в его терминологическом значении впервые употреблено во втором из перечисленных выше документов – Национальной программе. В тексте документа разъясняется, что многоязычное образование «предполагает, что часть учебной программы преподается на другом языке, а не на родном, либо отдельный предмет преподается на другом

языке и т. д. В последние годы этот подход, названный CLIL (предметно-языковое интегрированное обучение, Content and Language Integrated Learning, cf. Marsh, Marsland 1999), широко применяется в разных странах». И далее уточняется, что это означает применительно к РМ: «*Термины многоязычное образование* и *CLIL* будут использоваться для обозначения вида образования для иноязычных учащихся, которые изучают некоторые дисциплины на румынском языке».

Идея перехода школ с русским и иным (не молдавским/румынским) языком преподавания на смешанный языковой режим обучения озвучивалась с первых лет независимости РМ, но в практику она первоначально стала внедряться стихийно в вузах по их собственному усмотрению. В средних учебных заведениях ее реализация в качестве пилотного проекта началась в 2009 году. К изучению на государственном языке предлагались предметы, по завершении изучения которых не требовалось сдавать экзамен. На момент принятия Национальной программы (конец 2015 г.) экспериментом было охвачено 12 % иноязычных учащихся. Разработчики Национальной программы констатировали позитивный опыт эксперимента в целом и его отдельные положительные результаты, но проводился он без предварительной подготовки специалистов. Впервые эта позиция – работы с кадрами и освоения ими CLIL – появляется только в Плане по реализации Национальной программы, единым пакетом с нею одобренными Правительством РМ.

Безусловно, внимания заслуживает «Стратегия укрепления межэтнических отношений в Республике Молдова на 2017–2027». *В параграфе 1.2. Использование языков национальных меньшинств в Республике Молдова* констатируется, что «законодательство Республики Молдова предоставляет русскому, украинскому, гагаузскому, болгарскому языку, идиш, цыганскому/романи и другим языкам юридические гарантии». *В разделе 3.2. Язык как средство интеграции: политики в отношении государственного языка и языков меньшинст*в в качестве основной проблемы обозначена «потребность в качественном преподавании государственного языка, особенно в местах компактного проживания лиц, принадлежащих к национальным меньшинствам». В части преподавания языков национальных меньшинств Стратегия отсылает к ст.10 Кодекса об образовании, которую мы прокомментировали выше. Что же касается приоритетных действий, то под пунктом 1 следует: «1) Улучшение лингвистических компетенций и процесса изучения государственного языка Республики Молдова». Далее в числе областей приоритетных действий, задач и ожидаемых результатов фигурирует «Обеспечение надлежащей защиты и развития языков национальных меньшинств, содействие языковому многообразию (…) и содействие интеграции путем должного изучения государственного языка». Завершается раздел вероятностным прогнозом: «В то же время, в контексте продвижения языкового многообразия возможно применение концепции многоязычия, предполагающей сосуществование нескольких языков в рамках одной социальной группы. (…). В результате этих действий должна быть достигнута стратегическая цель – содействие освоению государственного языка, защита и продвижение языков национальных меньшинств и поощрение многоязычия в обществе».

Таким образом, стратегическим направлением гармонизации межэтнических отношений является языковая интеграция меньшинств, что определяет

главное направление действий – изучение/преподавание государственного языка.

В этом же направлении, практически не отражая этнокультурную специфику населения, формулируются задачи на перспективу и в Стратегии развития образования на 2014–2020 годы «Образование – 2020». Нацменьшинства упоминаются только в разделе 1.9. «Обеспечение благоприятных условий для социолингвистической интеграции представителей национальных меньшинств и мигрантов» (с. 48), где во всех 5 пунктах приоритетные меры касаются освоения румынского языка.

Анализируемый нами этап сложной судьбы многоязычия в Республике Молдова весьма символически на юридическом уровне завершается решением Конституционного Суда РМ. Практически во всех упомянутых нами в данной статье молдавских законах языковые пункты содержат отсылку к органическому Закону № 3465 от 01.09.1989 «О функционировании языков на территории Молдавской ССР». В начале июня 2018 г. судьи Конституционного суда РМ вынесли официальный вердикт о признании этого закона устаревшим.

В ответ на протесты гражданского общества, отдельных парламентских и непарламентских партий и движений Государственный секретарь Министерства юстиции ответил, что «Молдова обязана соблюдать права национальных меньшинств, и в этом отношении ничего не изменится. Правила остаются теми же, когда речь идет об обращениях, направлении документов и заявлений в государственные органы на русском языке. Не будет изменений и в деятельности учебных заведений – школы с преподаванием на русском, гагаузском и других языках остаются» (Суружиу 2018).

Выводы

Многоязычное образование органично для Республики Молдова, которая исторически сложилась как территория проживания не только титульного, но и ряда других этносов со своими языками, культурой, традициями. Молдова и ныне продолжает оставаться государством с полиэтничным и многоязычным населением, которое в подавляющем своем большинстве общается на 2-х и более языках.

На начальном этапе становления РМ как суверенного государства декларирование приверженности идеям языкового разнообразия, его юридическое закрепление в целом ряде законов и попытки внедрения в практику мер по развитию многоязычия были достаточно активными и дали свои результаты в плане организации преподавания языков и на языках национальных меньшинств, диверсификации набора изучаемых иностранных языков, а также в деле подготовки кадров и создания учебно-методического сопровождения. Однако процесс остановился на предпринятых в 90-е годы и на рубеже веков шагах и на достигнутых тогда результатах. Тенденция такова, что по нарастающей идет только преподавание гагаузского языка в АТО Гагауз Ери, где уже заложены основы для постепенного перехода к преподаванию на гагаузском языке.

Тенденция к снижению сегмента многоязычного образования складывается не только в силу серьезных демографических причин, изменивших численность населения РМ разного этнического происхождения, и не только потому,

что молодежь выбирает более перспективные для себя языки дальнейшей социализации в стране и за ее пределами. Определяющим является то, что в последние годы изменения в национально-языковой и образовательной политике РМ нацелены, в том что касается языков, функционирующих внутри страны, исключительно на упрочение позиций государственного языка и заботу о его изучении инофонами (алолингвами). Именно в этом ключе и значении трактуется продвижение многоязычия в сегодняшней Республике Молдова, чем и определяются его ближайшие перспективы.

Литература

Андреев М. (2016) Корина Фусу: «Программа преподавания румынского языка – это же какой-то ужас». newsmaker.md/rus/novosti/programma-prepodavaniya-rumynskogo-yazyka-eto-zhe-kakoy-to-uzhas-24131

Закон о функционировании языков на территории МССР, № 3465 от 01.09.1989. lex.justice.md/ru/312813.

Закон об образовании Nr. 547 от 21.07.1995. Monitorul Oficial Nr. 62–63. lex.justice.md/viewdoc.php?action=view&view=doc&id=311684&lang=2.

Кодекс об образовании Республики Молдова № 152 от 17.07.2014. lex.justice.md/ru/355156/

Конституция Республики Молдова. md.undp.org/.../Constitutia %20RM %20format %20mic %20Rus %20Tipar %2014

Кряжев А. (2017) Моника Бабук: Шокирующие цифры: Сколько школ закрылось в Молдове за последние 7 лет. 31.10. ru.sputnik.md/society/20171031/15353386/Shokirujushhie-cifry-skolko-shkol-zakrylos-Moldova.html

Млечко Т. П. (1999) Быть или не быть? Русский язык в системе образования Республики Молдова. Кишинев: Славянский университет.

Млечко Т. П. (2013) Специфика подготовки педагогических кадров для поликультурного социума // «Человек и образование»: Академический вестник Института педагогического образования и образования взрослых РАО, 1, 12–17.

Национальная программа по улучшению качества изучения румынского языка в общеобразовательных учреждениях с обучением на языках национальных меньшинств (2016–2020 годы). Постановление Правительства № 904 от 31.12. 2015. lex.justice.md/UserFiles/File/2016/mo2–12ru/programa_904.docx

НБС 2013. Национальное бюро статистики. Население и демографические процессы. Кишинев. statistica.md/pageview.php?l=ru&idc=263&id=2198

НБС 2014. Национальное бюро статистики. Перепись населения и жилищ в Республике Молдова. statistica.md/pageview.php?l=ru&idc=479

Решение Конституционного суда РМ о признании устаревшим Закона № 3465 от 01.09.1989 “О функционировании языков на территории Молдавской ССР”- 4 .06.2018.

Суружиу В. (2018) Русский язык в Молдове: Что на самом деле решил Конституционный суд? 08.06. noi.md/ru/mysli-vsluh/russkij-yazyk-v-moldove-chto-na-samom-dele-reshil-konstitucionnyj-sud

Стратегия (2014) Стратегия развития образования на 2014–2020 годы. 14.11. lex.justice.md/UserFiles/File/2014/mo345–351ru/strategie_944.docx

Стратегия (2016) Стратегия укрепления межэтнических отношений в Республике Молдова на 2017–2027 годы. Постановление Правительства № 1464 от 30.12. lex.justice.md/UserFiles/File/2017/mo60-66ru/strategia_1464.docx

ЮНЕСКО (2002) Образование в многоязычном мире. un.org/ru/events/iyl/brochure/monitoring_2002.pdf

Marsh D.; Marsland B. (eds.) (1999) CLIL Initiatives for the Millenium. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Дамина Шайбакова (Алматы)

ПОЛИЯЗЫЧИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАЗАХСТАНА

Система образования в современном мире переживает период реформ. Действуют общие глобальные тенденции. С одной стороны, происходит унификация стандартов, но с другой, расширяется автономия учебных заведений, увеличиваются возможности введения ими собственных программ и планов. С этой тенденцией тесно связана и другая, вызванная к жизни информационными технологиями: поменялись каналы передачи информации для нынешних обучающихся. Так, в школе дети больше работают с мультимедийными учебниками и пособиями, таким образом, меняется и характер усвоения учебного материала. Если чтение книги способствует стимулированию воображения, активизирует образное мышление, то просмотр видео дает уже готовую картинку. То, что характеризует современные способы получения информации, т. е. переход от текстового к аудиовизуальному ее представлению, формирует иное восприятие. Еще одной особенностью современного образования признается большая ориентация на запросы практики.

Казахстан не может оставаться в стороне от общих веяний. В стране происходит серьезное реформирование сферы образования. Оно вызвано необходимостью перемен не только в связи с глобализацией, но и в целях совершенствования, поднятия на новый уровень отечественного образования. **Недавно были обнародованы неутешительные результаты Казахстана в рейтинге** PISA за 2017 год. Среди 72 стран Казахстан занимает 50–55-е место (Бодрова 2017). Данные рейтингов выявляют слабые места в нашем образовании и побуждают министерство с разной степенью успешности их корректировать.

Таким образом, новые условия меняют концепцию образования в стране. В процессе реформирования глобальные тенденции сочетаются с местными. Важность решаемых вопросов признается обществом, серьезное **внимание им уделяется на государственном уровне**. Ежегодно президент Республики Казахстан обращается к народу с посланием – программой развития государства на следующий год. И эта программа последовательно реализуется. Почти в каждом ежегодном обращении президента содержатся тезисы об образовании. Наиболее полная программа развития системы образования в стране содержится в Послании 2018 года «Новые возможности развития в условиях четвертой промышленной революции» (Назарбаев 2018). В разделе «Новое качество образования» ключевым приоритетом образовательных программ называется развитие способности к постоянной адаптации, к изменениям и усвоению новых знаний. Сфера образования рассматривается как отдельная отрасль экономики со своими инвестиционными проектами и экспортным потенциалом. Президент констатирует, что начат переход на обновленное содержание, который будет завершен к 2021 году. Это абсолютно новые программы, учебники, стандарты, которые развивают функциональную грамотность и критическое мышление, это новые кадры.

Новым для системы образования станет обязательное полиязычное обучение. В программном заявлении Президента большое внимание уделяется преподаванию языков, внедрению трехъязычия: «Будущее казахстанцев – за

свободным владением *казахским*, *русским* и *английским* языками» (там же). Проблемы полиязычного обучения сейчас находятся в фокусе обсуждения в СМИ Казахстана в связи с принятием новой концепции.

В настоящее время в Казахстане сложилась достаточно сложная ситуация с языковым образованием. В стране существуют 7414 школ, из них 7047 – государственные общеобразовательные школы:

– с казахским языком обучения – 3 746;
– с русским языком обучения – 1 237;
– со смешанными языками обучения (казахским, русским) – 2 037;
– с другими языками обучения – 27 (Статистика 2018: 66).

За годы независимости изменилась картина языкового обучения в вузах страны. В 2017 году в высших учебных заведениях страны обучались 496 209 студентов, из них на казахском языке – 318 896 человек, на русском – 158 267, на английском – 18 659, на других – 387 (там же: 291).

Статистика показывает, что казахский язык уверенно потеснил русский в системе образования, которая сейчас переживает трудный период перестройки. Три языка – казахский, русский, английский – станут обязательными для изучения в школе. Многие высказывают тревогу по поводу будущей судьбы русского языка в стране. Президент Н. А. Назарбаев по-прежнему заверяет: знание русского языка остается важным. Русский язык не исключен из преподавания, ему обучают на казахских отделениях вузов, в школах. С 2016 года по обновленным программам русский язык преподается в казахских школах уже с 1-го класса. Сейчас в стране 24 тыс. учителей русского языка, и в ряде регионов уже ощущается нехватка этих специалистов. И конечно, много внимания уделяется преподаванию казахского языка, для улучшения его качества внедряется новая методика для русскоязычных школ.

Более конкретным стало продвижение английского языка. Оно обеспечивается тем, что с 2019 года будет начат переход к преподаванию на нем отдельных естественнонаучных дисциплин в 10-м и 11-м классах (Шайбакова 2018). Для такого перехода требуется переподготовка учителей. Поэтому учителя-предметники проходят курсы английского языка. Министр заверил, что к 2019 году пять тысяч учителей пройдут языковую подготовку (Бодрова 2017). Конечно, успех зависит и от правильного выбора учебников по английскому языку. Они подвергаются тщательному отбору. Кроме учебников казахстанских авторов и издательств, широко используются и учебники, выпущенные зарубежными издательствами. Отбор основан на учете коммуникативного принципа и соответствия материала новым программам.

В целом учебники казахстанских школьников подчинены принципам модернизации образования. Новым в них является не только форма, но и само содержание. Они построены таким образом, что обучающийся должен самостоятельно осуществлять поиск информации, оценивать ее, что нацелено на развитие критического мышления. Старые учебники, построенные по знаниецентрическому принципу, ориентированные на получение предметных знаний, заучивание, отмечает министр, безвозвратно ушли в прошлое (Бодрова 2017).

Что касается учебников русского языка для школ, то они разрабатываются по казахстанским программам, казахстанскими издательствами, казахстанскими

авторами. Это учебники нового поколения, ориентированные на коммуникацию. Они построены по интегративному принципу, содержат темы из разных областей жизни. В обществе неоднозначно воспринимаются учебники нового типа. Так, в 2017 году в интернете, в прессе было много возмущенных реакций на учебники русского языка для 5 и 7 классов. Родителей школьников беспокоило то, что в них «минимум внимания уделяется правописанию, синтаксису или пунктуации» (Вайскопф 2017). Многие назвали новые учебники, в которых содержатся задания типа «посмотреть телевизионную программу», «порассуждать о кораблях-призраках» и т. п., антинаучными. Признавая их аттрактивность в плане развлекательности, родители выражают серьезную озабоченность тем, что дети не получают академических, предметных знаний, которые составляют опору в жизни. При этом министерство настойчиво защищает учебники нового типа, ссылаясь на то, что обновление содержания учебников производится по указанию президента страны. Министр утверждает: язык – не музейный экспонат, он меняется. Дети должны думать о языке, на котором они говорят (там же). Однако не только родители, но и некоторые специалисты считают, что в новых учебниках нет фундаментальных знаний. Поэтому, возможно, они будут отредактированы или доработаны.

Обновленными выйдут и учебники казахского языка. В них тоже реализуется коммуникативный принцип. Конкретные задачи внедрения новых принципов обучения решаются на фоне серьезной дискуссии об оптимальных моделях образования, о языках обучения. Общество в целом и специалисты, от деятельности которых зависит будущее страны, понимают, что для реализации поставленных задач необходимо разработать и принять модель новой школы. Предшествующий опыт не может служить эталоном. Если в предыдущие периоды в СССР функционирование этнических языков в сфере образования объяснялось необходимостью привития идеологии, системы необходимых понятий на родном языке, то сейчас это нужно для сохранения, повышения витальности, функциональной нагрузки языков и идентичности их носителей. Это сложная задача, которую невозможно решить лишь усилиями департаментов, министерств образования. Играют роль, конечно, и субъективные факторы, такие как отсутствие мотивации, нежелание изучать языки. Однако, несомненно, ошибкой является пренебрежение организацией обучения на родном языке. Достижение высокого уровня владения родным языком, которым не всегда является язык этнический, является важным условием успешности полиязычного образования. Данное условие необходимо для формирования когнитивной базы и добавочной компетенции на других языках. В этом убеждает история.

В своем письме знакомая преподавательница из США следующим образом характеризует двуязычное образование, вытесняющее родной язык, в одном из штатов этой страны: «Но в Калифорнии от переходной языковой модели, предложенной учеными, отказались из-за ее дороговизны. Никому не охота тратить деньги на людей третьего сорта, которые нужны главным образом на сельхозработах. А для прикрытия своей скаредной политики Калифорнийское правительство провело по школам референдумы, с результатом, подсказанным учителями (по подсказке этого правительства). Родители были против двуязычия, но разве такие решения надо принимать, основываясь на мнении неграмот-

ных родителей? Подавляющее большинство испаноязычных в США – жители отдалённых горных районов Мексики и Центральной Америки, они малограмотны по-испански. Для этого большинства испанский – второй язык (первый – один из языков американских индейцев), но для их детей испанский – первый, так как в США эти люди вынуждены вливаться в испаноговорящие сообщества (кстати, очень активные в вопросах социальной поддержки). Я не удивилась тому, что показали тогда референдумы, потому что учителя и библиотекари мне рассказали, как эти референдумные результаты были добыты. Сейчас на их основании в Калифорнии начал «процветать» Spanglish – гибрид испанского и английского у малограмотного населения. Уровень образования в школах, куда приходят в 1-й класс дети с испанским, чтобы учиться по-английски, чудовищно низок. Мои знакомые правдами и неправдами добиваются перехода в школы, где нет испаноговорящих, мои внуки – хоумскулеры. Многих спасает аренда жилья в «хороших районах». Учителю в индивидуальной работе с испаноговорящими детьми активно и бесплатно помогают англоговорящие родители-волонтеры. На них ВСЁ и держится, если что-то держится. Но по соседству у нас появилась огромная испаноязычная частная школа, где учатся по обогащающей программе, постепенно расширяя пространство английского языка, дети тех, кто может заплатить». Автор письма считает плохо поставленное двуязычие барьером для получения образования, скорее, его можно квалифицировать как поддерживающее, т. е. направленное на сохранение родного языка, тогда как переходная языковая модель предполагает постепенную замену родного языка.

Понимание того, что необходимо сохранять и развивать этнические языки, несмотря на условия конкуренции с языками коммуникативно мощными, стимулировало поиск оптимальных моделей языкового образования во всем мире. Выдвигается много вопросов, связанных с организацией качественного обучения, среди них:

- модели полиязычного образования;
- программы полиязычного образования;
- качество полиязычного образования;
- опасность полуязычия;
- мониторинг языковых и академических/предметных знаний.

Весь этот комплекс вопросов связан с достижением конечной цели, каковой является когнитивное, языковое, культурное развитие обучающихся.

В своих опубликованных ранее статьях (Шайбакова 2016, 2017) я писала о моделях европейского двуязычного образования, о существующих программах. Для казахстанского случая могут быть полезны некоторые принципы организации Европейских школ для детей дипломатов. Отличительной чертой этих школ является объединение в одном классе детей разных национальностей, носителей разных языков. Бесспорно, модель в целом не может быть перенесена в национальные школы, но некоторые принципы организации образования, показавшие свою эффективность, могут быть заимствованы. Автор идеи создания Европейских школ Жан Монне определил цели Европейских школ следующим образом: «Обучаясь вместе, ученики из разных европейских стран, будучи свободными с младенческого возраста от вызывающих рознь предрассудков и знакомыми с лучшими образцами различных культур, по мере своего

возрастания будут осознавать свою общность. Не теряя чувства любви к своим странам и гордости за их достижения, они будут осознавать себя европейцами, готовыми завершить и упрочить труд своих отцов для претворения в жизнь идеи о единой и процветающей Европе» (цит. по: Смокотин 2010: 52). Этот текст, записанный на пергаменте, закладывается в фундамент перед началом строительства Европейской школы. Он утверждает такие отношения между людьми, которые отвергают рознь и предрассудки, воспитывают патриотизм, культурную толерантность. Собственно образовательные цели реализуются, не травмируя психику детей. Полный цикл обучения складывается их трех этапов: детский сад, пять классов начальной школы, семь классов средней школы. При этом в школе признают приоритет родного языка.

Основные принципы Европейской школы:

– многоязычная и плюрицентричная постановка обучения, которая готовит к жизни и работе в любом культурном сообществе в соответствии с толерантным отношением к иным культурам;
– первенство родного языка и достижение аддитивного и сбалансированного многоязычия путем включения других языков;
– изучение первого иностранного языка (L2) является обязательным на протяжении всего периода обучения: с 3-го класса средней школы вводится преподавание истории и географии на L2, с 4-го класса – преподавание и других предметов на L2;
– изучение 2-го иностранного языка (L3) обязательно со второго года средней школы (Смокотин 2010: 52).

Таким образом, переход ко второму и третьему языку не является стрессовым, он осуществляется постепенно. Только в средней школе начинается изучение академических предметов на втором языке. Важно отметить, что педагоги внимательно относятся к тому, что языковые способности детей различны, поэтому создаются специальные классы языковой поддержки. Для достижения высокого уровня владения иностранными языками в Еврошколах доля иностранных языков в учебном процессе возрастает от 10 % в первых двух классах начальной школы до более чем 60 % в последних двух классах средней школы (там же). Существенным фактором успеха также следует признать неформальное общение разноязычных детей во внеучебной обстановке. Такой прием называют «социальной инженерией».

Поддерживает описанную модель образования Э. Дж. де Джонг (de Jong 2002: 1–15). Она предлагает двустороннюю билингвальную программу, в соответствии с которой в одном классе обучаются дети с первым английским языком и с иным первым, например испанским, языком. Преподавание ведется на двух языках. В неформальном общении дети помогают друг другу в усвоении неродного языка. Обязательным условием является то, что преподаватели и персонал такой школы должны хорошо владеть обоими языками. Как видим, здесь реализуется подход к подготовке двуязычных (полиязычных) выпускников. Модель подобных школ, конечно, не может быть безусловно перенесена в систему национального образования, но многое из этого опыта заслуживает применения.

Одним из важных (но не абсолютных) условий успеха является непрерывность образования. В мире накоплен богатый опыт организации двуязычного образования в дошкольных учреждениях. Дошкольные учреждения с преподаванием разных вторых языков возникли в Испании, Италии, Китае, Польше, Финляндии, Франции, Турции. Е. Протасова считает, что вводить двуязычное образование нужно в раннем возрасте. Она пишет: «современное и успешное обучение происходит естественным образом, если не принуждать детей к подчинению воле взрослого, а давать возможность проявлять себя в игре, организовывать развивающее, интегративное, интерактивное пространство и делать упор на взаимодействии со сверстниками» (Протасова 2016: 160). Исследователь обращает внимание на эффективные формы и методы обучения, проверенные на практике: метод «один человек – один язык», «двуязычие в условиях двуязычия», «утром на одном, вечером на другом», «язык в обе стороны» (половина группы говорит на одном языке, половина − на другом), «второй язык в подходящих ситуациях», языковое погружение, языковой душ (погружение время от времени), знакомство с некоторыми выражениями и песнями, использование одного языка для введения другого. Среди форм работы интересными для обучающихся являются такие, как театральные постановки, проекты на языке, совместное изучение иного языка взрослыми и детьми и т. п. (там же).

Начатое в детском саду полиязычное образование продолжается в школе, а затем в вузе. В вузах языковой блок должен быть на всех этапах обучения в рамках соответствующего модуля – как компонент по выбору для всех желающих с последующим зачетом кредитов и с оценкой. Нужно сделать возможным введение языкового блока в рамках определенного модуля так, чтобы студенты разных специальностей, факультетов записывались на языковые дисциплины, но это должно засчитываться в рамках учебного модуля. Мой опыт работы в Германии убеждает в эффективности такого языкового обучения.

Таким образом, есть много вопросов в деле реформирования образования в суверенном Казахстане, которые должны решаться как с учетом мирового опыта, так и местных условий. В медийном пространстве в сознание народа внедряется мысль: в полиэтнической стране школы должны быть многоязычными и поликультурными, и концепция такого образования не должна сдерживаться соображениями национализма и местничества. Более того, помимо трехъязычия, следует обеспечить возможность функционирования в системе образования и других языков, хотя бы языков крупных диаспор. В нашей стране преподавание ведется на таких языках, как, например, уйгурский, узбекский, турецкий. Однако понятно, что невозможно организовать начальное образование на родном языке для всех национальных меньшинств в силу их большого числа. Существующие в стране воскресные школы, образовательные центры при Ассамблее народа Казахстана все же создают условия для сохранения языков диаспор.

Опыт организации полиязычного образования Европейских школ нового типа представляет несомненный интерес в контексте дискуссии о языковом образовании в Казахстане. Возможно, что программы и принципы Европейской школы начнут внедрять и в Казахстане. Существование школ со смешанными языками обучения послужит опытом для организации этой модели. Современ-

ное языковое образование в Казахстане строится по обогащающим программам, которые имеют целью развивать второй (иностранный) язык и, в зависимости от контекста, стремятся к достижению полного билингвизма или достаточной компетенции на иностранном языке. При этом опорой для его освоения является казахский или русский язык. Реже этой цели служат этнические языки крупных диаспор. Выстраивается многоступенчатое полиязычное образование – от детсада до вуза. Будущее готовит серьезные перемены.

Литература

Бодрова Е. (2017) Как и почему изменится система образования в Казахстане? 23.09. informburo.kz/stati/kak-i-pochemu-izmenitsya-sistema-obrazovaniya-v-kazahstane.html.

Вайскопф А. (2017) Новые учебники по русскому языку вызвали острые споры в Казахстане. 1.09. dw.com/ru/новые-учебники-по-русскому-языку-вызвали-острые-споры-в-казахстане/a-40325261

Назарбаев Н. (2018) Послания Президента Республики Казахстан народу Казахстана. Новые возможности развития в условиях четвертой промышленной революции. 10.01. Официальный сайт Президента Республики Казахстан. akorda.kz/ru/addresses

Протасова Е. Ю. (2016) Раннее обучение второму языку // Семенова, Е. В. (ред.) Проблемы иноязычного образования: теория и практика. Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 158–164.

Смокотин В. М. (2010) Модель европейской школы: заложение основ многоязычного и поликультурного образования в Европе. sun.tsu.ru/mminfo/000063105/334/image/334-051.pdf, 51–55.

Статистика (2018) Статистика системы образования Республики Казахстан. Национальный сборник. Астана. iac.kz/sites/default/files/nacionalnyy_sbornik_2017–2018.pdf

Шайбакова Д. Д. (2018) Проблемы образования в Посланиях Президента РК разных лет // Педагогика и психология, 1(34), 201–205.

Шайбакова Д. Д. (2016) Сохранение идентичности или ассимиляция – проблемы двуязычного образования // Педагогика и психология, 1(26), 22–28.

Шайбакова Д. Д. (2017) Проблемы организации билингвального образования // Протасова, Е. (ред.) Многоязычие и среда. Berlin: Retorika, 129–138.

De Jong E. (2002) Effective bilingual education: From theory to academic achievement in a two-way bilingual program // Bilingual Research Journal, 26(1), 1–15.

Евгения Кричевская, Елизавета Янова (Афины)

РОССИЯ-ГРЕЦИЯ: КРУТЫЕ ВИРАЖИ «ДВОЙНОЙ» ЭМИГРАЦИИ

У России и Греции сложная история многогранных и многослойных миграционных отношений. Начало было положено в 1453 г. падением под османскими мечами столицы Византийской империи Константинополя, после чего началось бегство греков: на Запад, в Европу, и на восток, в Московию. Спустя 300 с небольшим лет они бежали уже под крыло Екатерины Второй после неудавшегося Орловского восстания на островах Архипелага в Эгейском море в 1770 г. Особенно массовая русско-греческая эмиграция сложилась в прошлом столетии: сначала греки бежали в Россию и на Кавказ в 1919–20-х гг., когда турки предприняли попытку физического уничтожения греческого населения в Малой Азии и на Понте (Черном море), и почти одновременно началась массовая эмиграция из Российской империи после Революции 1917 г. (в том числе – в Грецию). 1949 год был отмечен массовым исходом в социалистические страны и СССР (Узбекистан) греческих партизан после поражения Демократического фронта в Гражданской войне, последовавшей за Второй мировой и оккупацией Греции немецкими фашистами, а начиная с 1975 года – такой же массовой репатриацией на родину вместе с семьями после падения хунты Черных полковников (это была военная диктатура правого толка в 1967–1974 гг.) и упразднения монархии (в 1974 г.). Наконец, массовый выезд граждан после развала СССР: началась активная репатриация из бывших советских республик русскоговорящего населения понтийского происхождения (исторически греки присутствовали в Причерноморье со второго тысячелетия до н. э.; их потомки до сих пор обитают там).

Выходцы из Российской империи и семь десятков лет спустя выходцы из распавшегося СССР, как и греки, чей опыт эмиграции широко обсуждался в греческой печати, наипервейшим делом объединялись в общества, организовывали школы, учреждали газеты, стараясь не затеряться и не раствориться в чужом окружении и «отвоевать» место для культивирования своей мини-родины на новом месте: в России греки создавали культурную автономию, и в Греции русские эмигранты – позже греки-репатрианты – шли по этому же пути, поддерживая тот язык и ту культуру, которая окружала их в месте рождения.

История эмиграции первой волны россиян в Грецию, довольно фрагментарно сохранившаяся в семейных архивах и устных рассказах и требующая пристального изучения специалистами, показала, как стираются социальные границы между сословиями, как кадровые военные вынужденно осваивают мирные профессии. Все еще продолжающая развиваться история последней волны эмиграции выявила, что в лидеры способны выбиваться люди, скорее обладающие организаторскими способностями, чем образованием. Преподавание русского языка остается актуальным, а внимание к русской культуре – неослабным. «Количество», не переходя, по крайней мере на данном этапе, в «качество», тем не менее, дает положительный эффект.

Безусловно, интерес к русскому языку, русской культуре в целом объясняется исторически обоснованными теснейшими духовными связями Греции и России, независимо от политического строя в той или другой стране. Интересы России и Греции многократно пересекались (см., Девтеров 2003, Янници 2005) Например, первый правитель свободной Греции Иоанн Каподистрия, убитый

в 1831 году, в 1816–1822 гг. был министром иностранных дел Российской империи. Русофильство Греции наглядно продемонстрировал и социологический опрос службы изучения общественного мнения Pew Research Center. Global Attitudes & Trends, по результатам которого выяснилось, что Греция лидирует среди европейских стран по дружественному отношению к России и В. Путину (64 % и 50 % респондентов соответственно), в то время как Д. Трампу доверяет лишь 19 % опрошенных (Vice 2017).

Эмиграции прошлого века были результатом мощнейших катаклизмов, падения и раскола Российской империи и СССР. На новом месте сохранение родной речи и традиций оказывалось далеко не приоритетом, так как перед эмигрантами стояла одна задача – выжить. Тем не менее как для греков за рубежом, так и для россиян в Греции бережное сохранение своих корней становилось делом первой необходимости. Причем обе волны эмигрантов в Грецию – имперских и советских – начали объединяться вокруг имени Пушкина, константы русской культуры (ср. недавнее исследование ВЦИОМ 2018).

Русская церковь и Пушкин – два объединяющих начала русской эмиграции в Греции периода 1919–1960 гг.

О том, что собой представляла Греция в начале XX века, можно судить по воспоминаниям дипломата Ю. Я. Соловьева (1871–1934), служившего в российской дипломатической миссии в Афинах в 1898–1905 гг., в относительно «русский» период греческой истории, когда страной правил король Георг Первый, женатый на Великой княжне Ольге Константиновне Романовой: это был пыльный захолустный город, но при ближайшем знакомстве впечатление о нем менялось. У афинского двора было много родственных связей с российским двором. Через 15 лет после отбытия посла королева эллинов Ольга Константиновна, в свое время так много делавшая для моряков русской средиземноморской эскадры, постоянно заходившей в Пирей, и для своих соотечественников, оказывавшихся в Греции, стала королевой-матерью после убийства короля Георгия Первого в 1913 г. и восхождения на престол наследника Константина, германофила, женатого на сестре германского кайзера Софии. Когда Греции пришлось принимать русских беженцев, страна находилась в состоянии перманентного экономического и политического кризиса: Балканские войны (1912–1913), национальный раскол (1914–1917), разорвавший страну пополам, поражение греков в экспедиции в Малую Азию (Турция, 1919–1922), последовавшей за Первой мировой войной, малоазиатская катастрофа с резней греков в Смирне (1922) и греко-турецким обменом населения (1923). Греция переполнилась беженцами – сначала россиянами, затем – своими, с турецкого побережья. Таким образом, русские аристократы и простолюдины, блестящие офицеры и рядовые солдаты оказались на одной ступени социальной лестницы, и привилегированное положение было уготовано не тем, у кого фамильный герб был внушительнее, а тем, кому образование и умения позволяли стать полезными принимающей стороне. Первым эмигрантам пришлось очень нелегко в Греции. Афины и Салоники, не говоря уже об островах и провинции, были далеко не Парижем и Берлином, где у многих русских из высшего общества имелись свои дома и чьи языки для большинства русской интеллигенции и аристократии были языками обиходными, иногда даже в большей степени, чем русский язык.

На греческом языке не говорил никто, и лишь немногие помнили азы древнегреческого языка, зазубренные в гимназии.

Значительную роль в судьбе русских эмигрантов, особенно в первые годы их пребывания в Греции, сыграл последний российский посланник в Греции Е. П. Демидов, князь Сан-Донато (1863–1943), по чьей инициативе в 1921 году было учреждено Бюро трудовой помощи русским при российской миссии в Афинах для регистрации вновь прибывших, что было необходимо для обеспечения всех нуждающихся вспомоществованием. Примечательны принципы, на которых, по мнению Демидова, должна была строиться работа Бюро: «Лица трудоспособные и владеющие специальностями, получив возможность работать в предприятиях, организованных Бюро или ими самими (при материальной помощи Бюро), будут доходами содержать себя и отчислять определенный процент на погашение полученной ссуды, на увеличение оборотного капитала для дальнейшего развития организации и на содержание нетрудоспособных» (цит. по: Алексеева 2005).

Одним из самых серьезных проектов, поддержанных Бюро, учрежденным последним послом Российской империи, стала организация Русской прогимназии, которая просуществовала с 1921 и вплоть до 1935 года, когда жизнь русской общины стала постепенно затухать. О том, какое значение придавалось обучению детей эмигрантов русскому языку, сохранению в эмигрантской среде русской культуры и традиций, говорит записка директора Прогимназии в Афинах А. Бобошко от 6 июня 1926 года, обращенная к супруге Элима Демидова, княгине Софье Илларионовне Демидовой, организовавшей Больничную кассу, своеобразную кассу взаимопомощи: «Русская прогимназия в Афинах наравне со всеми русскими зарубежными школами будет праздновать День русской культуры, приуроченный к 127 годовщине со дня рождения А. С. Пушкина. Русская прогимназия просит Больничную кассу не отказать принять участие в празднестве, имеющем целью напомнить всем русским в Афинах, что они дети великого народа, объединенного и спаянного тем, что носит название русская культура» (архив Дома для престарелых – Русского Дома – в Афинах, сохраненный архимандритом Тимофеем Саккасом).

В той же статье Е. В. Алексеевой (2005) читаем, что 25.4.1921 в Афинах, где проживало самое большое число русских беженцев с детьми, была официально открыта русская прогимназия. Задачами прогимназии было: «... дать детям русских беженцев образование и воспитание в истинно национальном и патриотическом духе на православных началах. В основу школы должно быть положено преподавание Закона Божьего, русского языка, русской истории и географии». Директор созывал Педагогический совет, куда входили все преподаватели и воспитатели прогимназии (7–9 человек) и представители Попечительского совета, один раз в неделю. Основой учебной программы стала программа дореволюционных российских прогимназий для 4-хлетнего обучения с возможностью продления на два года; были открыты детский сад и «приготовительный класс»; меньше половины педагогов имели опыт работы на родине. Преподавались латынь, русский, церковнославянский, современный греческий, французский и немецкий языки, история и география России в пределах Российской империи до 1914 г. Помимо этого, были уроки пения, гимнастики, рисования, танцев и ремесел (с целью облегчить поиски работы по

окончании учебного заведения). В 1932 г. к названию было добавлено слово «реальная». Вначале преподавалось 30–36 часов за шестидневную неделю, потом 19–23 часа, организовано совместное обучение мальчиков и девочек. Прогимназия поддерживала связь с Министерством народного просвещения Греции и с Пражским Педагогическим бюро по делам средней и низшей русской школы за границей.

Центральными событиями в жизни русской общины в Афинах до начала греко-итальянской войны 1940 года стали празднование 950-летия крещения Руси в 1938 году и 100-летия со дня смерти А. С. Пушкина. Участие в последнем приняли выдающиеся представители греческой интеллигенции, а столичная печать широко осветила все связанные с событием мероприятия. Памятная дата стала частью всеевропейской акции русской диаспоры, в Париже специально по этому случаю был создан Комитет, в который вошли Тэффи, Ходасевич, Цветаева, Эфрон, Шмелев, Ремизов, Лозинский, Гиппиус, Зайцев и др. Афинские Пушкинские торжества состоялись 4 апреля 1937 года в историческом зале «Парнасос» в центре города. Программа филологических поминок, как в ней указано, включала в себя молитву, 5-й псалом на музыку Д. Бортнянского, Национальный гимн Греции, стихотворение П. Н. Лампсиса «Гимн Пушкину» в сопровождении русско-греческого хора под руководством дирижера А. Дмитриева, речи князя Е. Демидова и ректора Государственного университета, декламацию и музыкальное исполнение стихов Пушкина, доклад В. Дейтриха «Тайна пушкинской души». Декорации к празднику были выполнены художником Н. Орловым, который сделал и монументальную декорацию «Крещение Руси», ныне висящую в камерном Музее Русского дома в Афинах. Сцену зала «Парнасос» украшали портрет А. С. Пушкина, написанный художником В. В. Биттенбидером, и бюст поэта – дар скульптора Г. Димитриадиса, известного в художественных кругах как «Афинянин» (Кричевская 2012).

Следует заметить, что русские эмигранты не торопились учить греческий язык, надеясь на скорое падение Советской власти и возвращение домой. Хотя какого-либо практического смысла в сохранении русского языка у них не было, т. к. уже в 1924 году Греция признала СССР вслед за Великобританией и другими европейскими странами, и все надежды на возвращение – не на скорое, а вообще – рухнули. Однако разговаривать по-русски и учить русскому языку своих детей они продолжали, считая это делом чести и совести, поэтому дети русских эмигрантов, выросшие уже в греческой среде, сохранили связь как с русской культурой, так и с русским языком, причем русский язык некоторых из них зачастую гораздо богаче и правильнее, чем у эмигрантов второй волны, родившихся и выросших в России и, кроме как русским, никаким иным языком не владеющих (ср. Земская 2001, 2002).

Дети русских эмигрантов пополнили ряды греческой интеллигенции, став видными учеными, деятелями культуры, предпринимателями, спортсменами. Так, в начале 1950-х годов выдающимися спортсменами и членами греческой национальной команды Греции по плаванию были Владислав Нелавицкий, Игорь Павлов, Юрий Сидоров, Анна Альбедиль, а до них – Юрий Иванов, сын русского полковника, герой Греции, расстрелянный фашистами за участие в Сопротивлении. Его именем называется сегодня закрытый стадион спортивного клуба «Ираклис» («Геракл») в Салониках – «Иванофио».

Среди уроженцев России, которыми гордится Греция, – Алкивиад Коккинаки, санкт-петербуржец, начальник пожарной охраны Петербурга, организовавший в 1929 году Пожарную службу в Греции. Это и родившийся уже в Греции в 1929 году в семье русских эмигрантов Виктор Абакумкин, первый Председатель Ассоциации инженеров-строителей Греции; и Михаил Латри, внук великого мариниста Ивана Айвазовского, возглавлявший Королевский Керамический завод в период 1920–1922 гг.; и Владимир Бенсис, внук Виссариона Белинского, известнейший врач, заведовавший кафедрой терапии Афинского университета и самым крупным в Греции легочным санаторием «Сотирия» («Спасение») и многие другие.

Русскоязычная иммиграции в период с конца 1970-х и по настоящее время

Может создаться ошибочное впечатление, что во временной период между окончанием Второй мировой войны и 1990-ми годами, когда в Грецию хлынула волна уже постсоветских русскоязычных эмигрантов, в сфере изучения русского языка и культуры наступило полное бездействие и затишье и что интерес к русскому языку и культуре вспыхнул с созданием в стране русскоязычных обществ, концентрировавших свою деятельность в том числе и на преподавании русского языка.

Практически сразу после окончания войны, 5 марта 1945 г., было создано Греко-советское общество. Его учредителями являлись 120 выдающихся представителей передовой греческой интеллигенции, деятели науки и культуры, экономисты, государственные служащие, педагоги. Примечательно, что большинство из них не только не были коммунистами, но не причисляли себя даже к левым. Самым первым председателем Греко-советского общества являлся профессор Никос Кицикис (1945–1949 гг.), ректор Афинского политехнического университета, крупнейший греческий инженер, считающийся в Греции «отцом» статики. Его заместителем в Обществе являлся выдающийся греческий писатель с мировым именем Никос Казандзакис. Филиалы Общества открылись в Пирее и Салониках. Как отмечалось в самом первом Уставе Общества, создавалось оно по следам «великой победы свободных народов против режима насилия, социальной несправедливости и духовного мрака»: опираясь на традиционные греко-российские отношения, Греко-российское общество ставило своей целью способствовать укреплению дружбы между двумя народами и взаимопониманию их культур.

Уже в июле 1949 года было создано Греко-советское молодежное общество, первым председателем которого стал будущий выдающийся греческий философ, академик и министр просвещения Константинос Деспотопулос, а его заместителем – выдающийся писатель Менелаос Лудемис. Среди учредителей оказались будущие столпы греческой и мировой культуры – композитор Манос Хадзидакис, трагический актер и режиссер Манос Катракис, кинорежиссер и кинокритик Ион Дайфас. Греко-советское молодежное общество стремилось к укреплению связей с советской молодежью, «признавая прогрессивный характер советского режима и критическую роль его в формировании судьбы современного мира» (из документов). В период 1945–1947 гг. оно издавало свой информационный бюллетень и проводило уроки русского языка. В самые короткие сроки членами Молодежного Общества стали более 1000 греков и

гречанок. В рамках работы обоих Обществ был создан Институт изучения русского языка и литературы, библиотека в 18 000 томов, и по сей день являющаяся самой крупной русскоязычной библиотекой в Греции, проводились экскурсии, кинонедели, лекции, переводились на греческий язык произведения классической и современной русской литературы, организовывались выставки, в том числе торговые.

Деятельность Греко-советского общества прервалась в 1967 году с приходом к власти в Греции хунты Черных полковников и возобновилась после 1975 года с восстановлением демократии в стране. На родину вернулись беженцы, нашедшие временный приют в СССР. Общество оставалось единственной официальной организацией, где изучался русский язык, вплоть до 1991 года и прекратило свое существование с распадом СССР.

В 1991 году Российское посольство в Афинах обратилось к греческому издателю газеты «Правда» Яннису Янникосу с предложением организовать изучение русского языка в Греции: так было основано образовательное учреждение Институт русского языка имени А. С. Пушкина, который стал преемником Греко-советского общества, унаследовав его архив и библиотеку. Российское посольство обратилось к Янникосу не только потому, что он являлся издателем «Правды», но еще и потому, что с 1958 года именно он являлся крупнейшим в Греции издателем советской научной и художественной литературы, в частности – Большой Советской Энциклопедии, которая сопровождалось в Греции огромным успехом, гораздо большим, чем то же издание, к примеру, в Англии. Вплоть до 2005 года, когда в Афинах открылся Российский центр науки и культуры, Институт Пушкина, как его знают в Греции, являлся единственным в стране центром изучения русского языка и одним из первых центров сертификационного тестирования по русскому языку в Западной Европе.

Как сообщил корреспонденту одного из крупнейших в Греции сетевых журналов «Propaganda», нынешний директор Института Пушкина Статис Янникос, сын и преемник Я. Янникоса, интерес к изучению русского языка непрерывно растет. Принимая во внимание современную ситуацию в стране, этот факт впечатляет. Но, выбирая русский язык, учащиеся выбирают перспективу трудоустройства, перспективу обучения в России, потому что второй язык – это второй шанс в жизни (Адамаки-Транду 2014). Стоит добавить, что к 2017 году русский язык по популярности в Греции переместился с четвертой позиции на вторую (он идет после английского).

Эмигранты последних лет оказались уже в иной Греции, ничуть не похожей на Грецию 20-х годов прошлого столетия. В 1961 году Греция подписала соглашение об ассоциации с ЕЭС, в 1981 году стала членом ЕЭС, а в 2001 году – двенадцатым полноправным членом Евросоюза. В 1952 году Греция вступила в НАТО. В 1990-х годах это была страна с высоким жизненным уровнем и высоким уровнем образования, и среди эмигрантов востребованными оказались уже не высокообразованные специалисты, а люди, умеющие заниматься ручным трудом. В 1990-е правом на иммиграцию воспользовались люди с греческими корнями, например, понтийцы и мариупольские греки, в том числе те, кто осознавал свою идентичность (Kaurinkoski 2008, 2009, 2010). Поначалу из 150 000 репатриантов этнически-привилегированных иммигрантов из стран

бывшего СССР, занимавшихся на родине наукой, искусством, спортом, «белых воротничков», работавших в самых различных государственных учреждениях, школах, техникумах, университетах, единицы реализовали себя по приобретенной в месте рождения специальности. В экономически развитой Греции, в отличие от Греции первой четверти XX века, русский язык оказался востребованным. Раньше интерес к русскому языку объяснялся почти исключительно интересом к русской литературе и культуре, либо его изучали приверженцы левой идеологии. С началом нового тысячелетия, когда экономические отношения между Грецией и Россией начали крепнуть и развиваться, в условиях роста российского туризма, российского бизнеса и в особенности российского интереса к греческой недвижимости, владение русским языком обеспечивало серьезные бонусы при трудоустройстве в самых разных сферах. Более того, авторитет российских соотечественников в Греции увеличивался пропорционально росту мощи и авторитета России на международной арене. Сегодня, на пороге второго десятка третьего тысячелетия, российская (бывшая советская) диаспора достаточно обжилась в Греции, выучила греческий язык, создала и собственную инфраструктуру русскоязычного общения: здесь работают предприятия, функционируют торговые точки, хозяева которых говорят дома по-русски, эмигранты и репатрианты из стран бывшего СССР преподают в вузах, школах, работают в крупных частных и государственных структурах и даже занимают высокие государственные посты.

По оценкам Российского посольства, выходцы из России, имеющие российские паспорта, составляют около 4,5 % от общего числа легальных иммигрантов, то есть около 1,2 млн. Местами компактного проживания русскоязычного населения и прежде всего греков-понтийцев остаются Аттика и Северная Греция. Экономические иммигранты равномерно размещаются по всей территории Греции. Согласно данным греческой статистики, 41 % проживающих в Греции наших соотечественников – это люди в возрасте от 19 до 40 лет, 18 % – от 41 до 50 лет, 11 % – от 13 до 18 лет, 10 % – от 51 до 65 лет. Что касается уровня образования, то 20 % составляют лица с незаконченным средним образованием, 40 % – со средним, 15 % – со средним специальным, 25 % – с высшим.

Русскоязычная среда в Греции весьма пестра в национальном отношении, здесь проживают граждане практически всех республик бывшего СССР, как лица с греческими корнями, так и русскоговорящие жены греков, и люди, приехавшие по работе или учебе. Среди растущей диаспоры есть и не-греки, трудовые иммигранты, например, женщины, работающие в семьях по найму. Наибольшее число русскоязычных живет в Афинах и Салониках (www.russiansociety.org). При этом русский язык является цементирующим раствором, скрепляющим отношения людей, которых разделяют государственные границы и зачастую – официальная государственная политика. Если Советский Союз уже четверть века как распался, в Греции его бывшие граждане продолжают жить единой диаспорой, редко разделяя себя на русских, украинцев, молдаван, грузин и т. д. Культура продолжает объединять бывших сограждан за границей: эмигранты из республик бывшего СССР говорят на русском языке, обучают своих детей русскому языку, справляют российские и советские праздники, читают русскоязычные газеты и смотрят русскоязычное спутниковое телевидение.

В Греции достаточно печатных и электронных русскоязычных СМИ. Среди них выделяются две крупные столичные газеты: международный еженедельник «Мир и Омония» (район Афин), приложением к которому выходит дайджест «Комсомольская правда», самая старая русскоязычная газета в Греции и после «Русской мысли» – старейшая в Европе, и еженедельник «Афинский курьер», выходящий вместе с «Московским Комсомольцем». Русскоязычное население старшего, постепенно уходящего поколения предпочитает газету, новое же все больше отдаляется от бумажного носителя. По русскоязычным газетам можно проследить историю русскоязычной эмиграции за последние почти 30 лет, ее отношение к стране проживания и к России. Происшедшая переоценка ценностей впечатляет: эмиграция в принципе делает людей более терпимыми и склонными к ностальгии, а иногда превращает их в настоящих философов. «Точно могу сказать, что «Афинский Курьер» оказался точкой притяжения, в которую стекались все боли и тревоги русской эмиграции в Элладе. Люди писали, звонили, приходили, делились радостями и горестями, болями и чаяниями. Что могли – мы делали... Редакция нашей газеты превратилась в центр социальной помощи русскоязычному населению... В газете вели постоянные колонки бухгалтеры, адвокаты, юристы...» – рассказал в своем интервью Е. Кричевской первый издатель еженедельника С. Ершов. «Изменилось ли за эти годы отношение читателей к России? Конечно! И не только читателей, но и греков! Если в начале 90-х русских считали «бедными сиротами», в середине 90-х – не бедными, не сиротами, но ворами и бандитами, то с приходом к власти ВВП слово «русский» обрело совсем иной вес».

Кризис в Греции переживает не только русскоязычная печатная пресса, но и местная, читатели все чаще предпочитают читать электронные газеты и журналы, обращаются за информацией к блогам и социальным сетям. Актуальные вопросы обсуждаются на информационно-справочном портале русскоязычного общества Греции «Греция по-русски» (inforugr.com), который адресован выходцам из всех республик бывшего СССР. Сайт greekorbis.gr – «Греция без купюр» – рассказывает о русскоязычной Греции прошлого и настоящего, а «Русские Афины» (http://rua.gr) передает новости и события из жизни русскоязычной диаспоры в мире, различает иммигрантов и туристов, дает справки и объявления и т. п. «МК Афинский курьер» примерно половину материалов посвящает внутренней и внешней политике Греции, воспоминаниям, представляет биографии замечательных понтийских греков. Публикации освещают отдых, поездки, путешествия, медицинские, дизайнерские, парикмахерские, косметологические, бухгалтерские, технические и адвокатские услуги, обеспечивают информацией о качественных бюро переводов, продаже блюд русской кухни, автошколах, преподавании языков, часто с текстами на двух языках. Специальные материалы посвящены местам исхода, Казахстану и Абхазии (издается даже приложение «Греческий Сухумский вестник»). Частные объявления предлагают продать, купить, сдать, выполнить работу.

По данным Генерального секретариата по делам греков зарубежья при Министерстве иностранных дел, в Греции существует около 150 обществ греков-понтийцев, из их общего числа примерно 20 обществ поддерживают связи с посольством и другими РЗУ, проводят мероприятия, посвященные памятным датам в жизни России и Греции.

Памятник погибшим в Греции советским воинам был установлен в 2005 году на одном из центральных проспектов Афин, проспекте Сингру, и каждый год 9 мая муниципалитет афинского района Каллифея, в чьем ведомстве находится памятник, организует митинги и торжественное возложение венков, в которых основное участие принимает Российское посольство. К памятнику Советскому воину в 2015 и 2016 гг. шло шествие Бессмертного полка, практически от него началось шествие в 2017 году, в котором приняли участие тысячи соотечественников и греков.

Чрезвычайно благодатным для создания новых предприятий и воплощения новых идей стал послеолимпийский 2005 год, когда о кризисе еще никто не думал: ведь только что с великим успехом прошли Афинские Олимпийские игры, приковавшие взгляды всего мира к маленькой Греции. Активизировалось и российское присутствие в Греции с открытием в ноябре 2005 года в Афинах Российского центра науки и культуры при Посольстве Российской Федерации и созданием в 2007 году Координационного совета российских соотечественников. Кроме того, новое греческое правительство, сформированное партией «Новая Демократия», выступило за тесное сотрудничество с Россией, а подписанный 17 марта 2007 года в Афинах тремя странами (Россией, Грецией и Болгарией) договор о сотрудничестве по строительству нефтепровода Бургас-Александруполис обещал самые радужные перспективы для русскоязычного населения Греции и для владеющих русским языком греков как в сфере занятости, так и в сфере развития дальнейших отношений между двумя странами. Сегодня, спустя десятилетие, проект нефтепровода так и остается на бумаге, зато, пожалуй, самый отдаленный от греческой столицы город Александруполис на севере страны стал одним из самых крупных центров российско-греческого экономического сотрудничества.

Русский язык в образовании

На настоящий момент в Греции более чем 50 русскоязычных обществ, ставящих одной из главных целей развитие сотрудничества с Россией, распространение русского языка и культуры (что записано в их официально зарегистрированном Уставе). В своем большинстве эти Общества работают с детьми и подростками из русскоязычных семей и билингвами, хотя в последние годы, благодаря завоеванному авторитету и вниманию муниципалитетов, поддерживающих русскоязычные общества и предоставляющих свои площадки под их открытые мероприятия, местные греки также отправляют своих детей в самые разные кружки, функционирующие в воскресные дни в этих обществах, а также поощряют изучение ими русского языка.

Первое русскоязычное общество «Березка» было создано в 1986 году советскими женами греков, приехавшими в Грецию в 70–80 гг. По словам Валентины Сарли (интервью Е. Кричевской), председателя «Березки» (1986–2010 гг.), они «несли русскую культуру», а по своей структуре и форме работы «Березка» напоминала русские общества первой волны эмигрантов. «В 1986 году, когда мы получили все документы, долго думали, как назвать общество, и одна из членов вдруг сказала: «А почему не назвать его «Березка», ведь березка – символ России!..» В 1986 году членами «Березки» были 50 человек... У «Березки» была своя школа русского языка, где обучалось

24 ученика. Преподавала малышам учитель русского языка из Ташкента. У нас даже были классы для детей разных возрастов. Преподавательницей русского языка у старшеклассников была гречанка из Румынии, она работала бесплатно, а деньги, которыми родители оплачивали уроки, шли исключительно на развитие общества. Преподавание было такого уровня, что нашим детям, поступавшим в советские вузы, не требовалось подготовительных курсов. Эта же преподавательница, кроме языка, преподавала географию СССР и России, она рассказывала о советских городах и их жителях, преподавала русскую и советскую литературу, историю. Юрий Спиропулос, переехавший в Грецию в 1935 году 18-летним юношей, читал в обществе лекции о русских художниках, показывал слайды... Мы, приехавшие в 80-х годах, могли, конечно, просто заниматься каждый своим делом, сосредотачиваться исключительно на собственном заработке и семье, но мы считали себя обязанными продвигать русскую культуру. По крайней мере, большинство из нас. По линии общества «Родина» к нам приезжало очень много артистов, деятелей культуры. ... То есть «Березка» была как бы еще одним очагом культуры Советского Союза в Греции. Так, к празднованию 45-летия Победы в Великой Отечественной войне, в 1990 году, «Березка» первой подняла вопрос о создании скульптурного памятника советским воинам».

В 2005 году в Афинах был создан Центр русского языка и культуры «МИРЪ», на сегодняшний момент самая компетентная школа изучения русского языка в Греции наряду с Институтом Пушкина и курсами русского языка РЦНК. «МИРЪ» (https://children.mir.gr/ru/) функционирует на двух площадках, «Синтагма» и «Эллинико». Это «некоммерческая организация по сохранению, изучению и распространению русского языка и культуры на территории Греции». Руководству Центра «МИРЪ» удалось решить, пожалуй, самую сложную задачу, стоявшую еще перед организаторами Русской прогимназии в 1921 году, – пригласить к сотрудничеству квалифицированных педагогов, отличающихся творческим подходом и владеющих приемами самых современных методик преподавания русского языка. Поскольку дипломированных филологов, специалистов в области русского языка в Греции можно сосчитать по пальцам, «МИРЪ», опираясь на богатый опыт, разработал методику переподготовки соотечественников с высшим образованием, иногда далеким от филологического, и воспитал плеяду преподавателей как для взрослой студенческой аудитории, так и для детской.

Русскоязычные общества, занимающиеся преподаванием русского языка и популяризацией русской культуры, работают практически во всех уголках Греции: в Афинах и Салониках, в Патрах и Лутраки, в Катерини и Яннене, в Кавале и Александруполи, в Волосе и Трикала, на Крите и Родосе, на Лесбосе, Лефкаде, Кефалонье.

В 2007 году в провинциальном фессалийском городе Трикала (Центральная Греция) женщинами-эмигрантками из республик бывшего СССР было создано греко-российское общество, ставшее полюсом культурной жизни города, о котором часто писали местные газеты. «Самое важное – это то, что некоторые люди, будучи чужими в чужой стране, нашли в себе силы объединиться. Нашли силы высказаться. Тем более что речь идет о женщинах. Ведь что греха таить: всем известно, что отношение общества к женщинам из России или любой из

15-ти республик бывшего Советского Союза не только ксенофобно, но и в принципе проблематично», – написал местный журналист в городской газете «Эревна» («Исследование», 12.01.2008), посвященной семи первым месяцам деятельности Общества, когда его ряды насчитывали лишь 40 человек. Четыре года спустя в Обществе русскоговорящих и друзей русской культуры уже состояло 120 человек, причем не только выходцев из республик бывшего СССР, но и греков. А начиналось оно с 24-х энтузиастов. Своим лозунгом они выбрали уникальный для всех времен и народов постулат: «Искусство объединяет» – и доказали на деле его правоту. Задача оказалась не из легких, учитывая косность греческой провинции. «Каковы задачи Общества?» – вопрошает автор статьи «Первое знакомство с русской культурой», напечатанной в той же газете. – «Первая и основная – то, что эти люди, чужие в Трикале (было бы ложью утверждать, что все общество Трикалы с энтузиазмом принимает иммигрантов и их интегрирует), поддерживают друг друга, что их поддерживают и греки, которые с ними солидарны. В то же время русскоязычное Общество ставит своей целью привить греческому обществу уважение к основам многокультурности, на которых строился Советский Союз. Своей задачей оно ставит также попытку изменить ксенофобское отношение некоторой части местных жителей к иммигрантам». Сегодня, почти десятилетие спустя, следует признать, что Общество выполнило свою задачу. В 2012 году из него выделилось новое общество «Греческо-русской дружбы, просвещения и культуры “Пушкин”». Имя Пушкина было выбрано не случайно: в сотрудничестве с учеными, филологами и историками в местных архивах были найдены интересные данные о знакомстве А. С. Пушкина с историческими лицами города Трикала.

В 2007 году в Афинском университете им. Каподистрия на философском факультете (аналогичном российскому филологическому) открылось отделение славянских языков и литературы, которое в 2016 году было переименовано в отделение русского языка и филологии и славянских языков и литературы. Русский язык преподается в Университете общественных наук Пандион, где функционирует отделение русского языка, в Македонском университете в Салониках на отделении балканских, восточных и славянских языков, во Фракийском университете им. Демокрита в Комотини на отделении языков, литературы и культуры стран Причерноморья, факультативно в студенческих клубах Афинского университета и Афинского университета экономики и бизнеса. 5 октября 2017 г. на философском факультете Салоникского университета им. Аристотеля начала работу кафедра русского языка и культуры. Тем не менее, вопрос об укомплектовании всех учреждений изучения русского языка – государственных и частных – профессиональными кадрами остается насущным.

Следующий этап – введение русского языка вторым или даже первым иностранным языком в средние школы Греции. Такой замечательный опыт уже есть: в 2008–2011 гг. в рамках пилотной программы русский язык изучался в 13 греческих школах. Несмотря на то что школы эти находились в основном в районах компактного проживания русскоязычного населения, русский язык, кроме детей соотечественников, изучали как греческие дети, так и дети иммигрантов других национальностей. От продолжения программы греческое правительство отказалось из-за финансовых трудностей. Однако несмотря на экономический кризис, захвативший Грецию с 2012 года, овладеть русским

языком стремятся тысячи греков, и преподавание русского языка легло, главным образом, на плечи частных школ и русскоязычных обществ, как и дело сохранения русского языка для детей соотечественников и заполнения той пустоты, которую непременно ощущают оказавшиеся вдали от родных мест люди.

Т. Чигрин, председатель Общества русско-греческой культуры города Кавалы (Северная Греция), свиделеьствует: «Мне рассказывали, что 20 лет назад переселенцы из Советского Союза стеснялись говорить на русском языке. Везде, даже в семьях, говорили хоть и кое-как, но зато по-гречески. Рождались дети, которые даже дома не слышали русского языка. Стеснялись, смущались и изо всех сил старались адаптироваться к культуре и традициям Греции. Многие старались забыть, вычеркнуть все то, чем жили в Советском Союзе. Только адаптация эта не очень-то получилась. Трудно с корнем вырвать все, что было впитано с молоком матери. Да и зачем вырывать-то? Ведь чем полнее душа, тем интереснее и радостнее жить человеку на земле. А когда традиции той родины забыты, а новые еще не очень прижились, то и получается пустота душевная...» (Рубан 2011).

Русский язык и Пушкин – два объединяющих начала

Резкий рост интереса к русскому языку как языку туризма, бизнеса и рынка недвижимости (real estate), неумолимо привел к побочным потерям – «скидке» на качество его преподавания. Единственным способом борьбы остается качественное обучение на всех имеющихся площадках и постоянное повышение квалификации преподавателей, а также обязательное обращение в своей работе к русской литературе, к основоположнику современного русского литературного языка Александру Пушкину. Может быть, тогда появятся в Греции достойные переводы пушкинской поэзии, которых пока не существует. Хороших переводчиков с русского языка мало. Их было гораздо больше среди русских эмигрантов первой волны и их детей, а также среди греков, рожденных и окончивших вузы в СССР, репатриировавшихся в Грецию в 1950–60 гг.

28 мая 2011 г. бюст А. Пушкина работы московского скульптора Г. Потоцкого, автора памятников Пушкину в Германии и других странах мира, был установлен на греческом острове Родос. На торжественной церемонии, кроме представителей греческой культурной общественности, Чрезвычайного и Полномочного посла Российской Федерации в Греции, присутствовал и министр культуры и туризма Греции Павлос Геруланос. 6 июня 2014 года бронзовый бюст поэта работы С. Нечволодова был установлен в Дельфах, на склоне горы поэтов – Парнаса, в роще, где создается парк мировой литературной славы. «Это святой долг – принять у себя памятник Пушкину, который много писал об освобождении Греции, писал о Парнасе, писал о Дельфах. Пушкин верил в греческие корни цивилизации», – сказал на церемонии президент Дельфийского экуменического союза, бывший мэр Дельф Панайотис Калцис (Мельник 2014).

В 2017 году исполнилось 180 лет со дня смерти Пушкина, и русскоязычные общества Греции совместно с обществами греко-российской дружбы почтили юбилей множеством посвященных поэту мероприятий. Отметим два из них, отличавшихся высоким качеством и резонансом в греческом обществе. Это – проект «Наш Пушкин» в Афинском Институте русского языка «МИРЪ» и

Пушкинский детский театральный фестиваль, организованный Русским обществом в Салониках. В первом участвовали греки самых разных возрастов и профессий, декламировавшие пушкинские стихи; это было музыкально-театрализованное повествование, разворачивавшееся вокруг разговора Пушкина с нашим современником, который стремился доказать поэту, как он важен для русской литературы и что его помнят и чтут не только на родине, но и во всем мире. В Пушкинском марафоне в Салониках, длившемся более четырех часов, приняли участие 130 детей младшего и среднего школьного возраста. «На наш взгляд, прекрасные художественные тексты А. С. Пушкина как нельзя лучше подходят для изучения русского языка, для погружения в русскую культуру, для формирования литературного вкуса и чувства языка. Мы очень рады, что наши дети, несмотря на то, что русский является для них вторым родным, а то и иностранным языком, смогли выучить наизусть столь большие отрывки произведений поэта и, поддавшись очарованию пушкинских текстов, так старательно воплотить его героев на сцене», – заявили организаторы марафона (Байкова 2017). Так что Пушкин объединяет, но Пушкин и обязывает.

Отношения русскоязычных обществ с местной администрацией также хорошо налажены: обратная связь с муниципальными властями существует у всех организаций. Добрые отношения были заложены еще русскими эмигрантами первой волны. Так, почетным членом Союза Русских Эмигрантов, основанного княгиней Софьей Илларионовной Демидовой, супругой последнего посла Российской империи в Греции, являлись мэр Афин Спирос Меркурис, дед великой актрисы Мелины Меркури, и его сыновья. У Союза имелся договор с некоторыми столичными лечебными учреждениями, предоставляющими его членам определенные льготы.

Особенности русского языка в Греции.

В прессе и на сайтах в русской транскрипции пишутся заимствованные из греческого слова *мерокамато* (-та мн. число; поденная оплата), *меса* (с проживанием), *эксо* (без проживания), *исогие* (цокольный этаж), *имиипогио* (полуподвал), *трохоспито* (машина-дача, дом на колёсах, караван), *dveri asfalias* (бронированные двери; встречается и транслитерация). Не задумываясь о том, существовало ли слово в русском языке до того, как с ним познакомился автор текста, и каково его происхождение, он просто транслитерирует его с греческого. Так, к примеру, Санторин именуется Сандорини или Санторини, остров Эвбея превратился в Эвию, Самофракия в Самотраки (игнорируя существование Ники Самофракийской), богиня вечной молодости Геба – в Иви, Гесиод – в Исиода и т. д.

В повседневной русской речи используются греческие слова, выражающие смысл того понятия, которого нет в русском языке (безэквивалентная лексика). Примеры:

Ак**ά**λυπτος /χώρος/ (ак**а**липтос хорос) – открытое место между несколькими многоэтажными домами, не похожее на «колодец» в питерских или московских дворах. Многое в быту связано с этим местом: для жизни важно, куда оно выходит, насколько там шумно, есть ли эхо, есть ли запах, заливает ли дождь и т. д. Аналога в русском языке нет, и слово используется часто.

Ταυτ**ό**τητα (тавт**о**тита) – среднее между удостоверением личности и паспортом, внутренний греческий паспорт, не аналогичный знакомому по России, дающий право ездить по странам Европейского союза. Используется в речи ежедневно.

Υπεύθυνη δήλωση (ипевthини δ**и**лоси) – ответственное заявление (буквальный перевод), например, о том, что твоё предприятие – не банкрот. В службах заверяют только подпись, а судебную ответственность за содержание несёт заявитель. Эта форма требуется во всех официальных службах. Используется всеми, т. к. аналога в русском языке нет.

Οικογενειακή κατάσταση (икогениак**и** катастаси) – документ, свидетельствующий о семейном положении; необходим при проведении различных юридических операций. Используется только греческий вариант.

Примеры слов, которые используют люди ремесленных и технических профессий (специальная лексика, арготизмы): γυψοσανίδα (гиспосан**и**да) – материал, из которого делают навесные потолки, перегородки и т. д. – гипсовая плита, гипсокартон; σέγα (сэга) – пила (электрическая); κατσαβίδι (кацав**и**ди) – плоскогубцы; αλφάδι (алф**а**ди) – уровень, ватерпас; βίδα (в**и**да) – винт, шуруп; δεύτερο χέρι (дэвтеро х**е**ри) – покрасить второй раз (буквально «вторая рука»); πλακάκια (плак**а**киа) – плитка; πλαστικό (пластик**о**) – пластиковая краска; στόκο (ст**о**ко) – смесь для шпаклёвки. Эти термины используются теми, кто занимается строительными и ремонтными работами в Греции. Многие впервые стали заниматься подобного рода работами в Греции и познакомились с необходимыми названиями инструментов и материалов уже в Греции, на греческом языке. Греческие названия используется даже теми, кто не знает в достаточной степени греческого языка. Специалисты – строители из России, знакомые с русскими названиями инструментов и материалов, также используют греческие названия, чтобы общение рабочих между собой было более понятным и быстрым.

Примеры слов, которые в русском языке также являются заимствованными: περίπτερο (пэр**и**птеро) – киоск; βουλή (вул**и**) – парламент, ηλεκτρικό (илектрик**о**) – электричка. Видимо, у говорящих есть ощущение, что если все равно приходится заимствовать слово, то пусть лучше оно будет словом из языка окружения.

Примеры пожеланий и других этикетных формул, которыми пользуются в общении:

Χρόνια πολλά (хрониа пол**а**) – поздравляю с праздником! Универсальное поздравление на все случаи жизни (календарные праздники, религиозные, именины и т. д.), используется русскоговорящими по случаю всех греческих праздников, религиозных и других, не празднуемых в России (кроме Нового года и Дня победы).

Να ζήσετε ! (на з**и**сете!) – свадебное пожелание – Живите (долго). Предпочитается греческий вариант.

Να σας ζήσει ! (на сас з**и**си !) – Пусть живёт для вас! – Поздравление родителям и родственникам новорождённого ребёнка. Предпочитается греческий вариант.

Να τον χαίρεστε ! (на тон х**е**ресте!) – радуйтесь ему, или: пусть он радует вас – поздравление родителям или родственникам именинника.

Примеры слов, смысл которых передаётся на русский язык двумя или больше словами (экономия речевых средств): πολυκατοικία (поликатик**и**а) – многоэтажный, многоквартирный дом; κοινόχρηστα (кин**о**христа) – оплата за коммунальные услуги, διαχειριστής (диахирист**и**с) – выборная должность управдома; используется только греческий вариант.

Примеры тэгов этнической принадлежности: в среде понтийских греков принято использовать определённые греческие слова и выражения, независимо от уровня знания этого языка. Они указывают не на доминирование греческого языка в сознании или на необходимость передать не передаваемое на русском понятие и т. д., а отдают дань принадлежности к определённому сообществу людей, в нашем случае – к общине понтийских греков: όχι (**о**хи) – нет; εντάξει (энд**а**кси) – ладно; έλα (**э**ла) – давай, ну (побуждение); τι κάνεις? (ти к**а**нис?) – как дела?; σιγά-σιγά (сиг**а**-сиг**а**) – потихоньку и т. д. Характерно, что эти слова используют и те, кто владеет греческим языком на самом элементарном уровне, и говорящие между собой на понтийском языке, смешанном с русским.

Янова (2014) и Никитенко (2016) подчеркивают необходимость учета специфики особенностей воспитания двуязычных детей в Греции в целях создания адекватных пособий и учебников по русскому языку для данной аудитории.

Заключение

Положение русскоязычного сообщества в Греции зависит от внутренней и внешней политики Греции, Евросоюза, России, других государств – доноров миграции. В каждый момент истории появляются и исчезают формы существования и сосуществования людей, культур и языков. Взаимный интерес и позитивное отношение друг к другу, инвестиции и растущий туризм делают русский язык востребованным в греческом обществе и дают возможность развивать различные формы его поддержки. В то же время язык адаптируется к существованию в иной среде и принимает из нее необходимые для выживания формулы и лексику.

Литература

Адамаки-Транду Л. (2014) Интервью Статиса Янникоса «Иностранный язык – второй шанс в жизни. Директор Института Пушкина рассказывает об очаровании русского языка, на настоящий момент самого востребованного иностранного языка в Греции», Propaganda, 13.10.

Алексеева Е. В. (2005) Российская эмиграция в Греции (1920-е – середина 1930–х гг.) // Новый исторический вестник, 2(13) nivestnik.ru/2005_2/11.shtml.

Байкова Ж. (2017) Пушкинский детский театральный фестиваль, Салоники // Сайт Координационного совета российских соотечественников в Греции, 11.06. ksrs-greece.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=1045:2017-06-11-16-02-03&catid=3:newsflash&Itemid=64

ВЦИОМ (2017) Литературные предпочтения россиян и русскоязычных жителей зарубежья: Пушкин был, есть… и будет наше все? 05.06. wciom.ru/index.php?id=236&uid=1557

Гаршин М. Ю. (1927) Королева эллинов Ольга Константиновна. Прага: Русская зарубежная морская библиотека.

Девтеров А. А. (2003) Русский вопрос в политике Российской империи во второй

половине XVIII – первой трети XIX вв. Канд. дис. Майкоп: Адыгейский гос. ун-т.
Земская Е. А. (2002) Сорняк или роза? (к вопросу о сохранности русского языка у эмигрантов четвертой волны) // Известия РАН. Серия литературы и языка, 61(4), 37–42.
Земская Е. А. (2001) Язык русского зарубежья: общие процессы и речевые портреты. Москва-Вена: Языки славянской культуры, Венский славистический альманах.
Кричевская Е. (2012) Русские страницы в истории Греции XIX-XX вв. Афины: kmg.
Мельник Г. (2014) Памятник Пушкину после 15 лет скитаний нашел место на Парнасе // РИА Новости. 07.06. ria.ru/world/20140607/1011108658.html
Никитенко Е. А. (2016) О специфике обучения двуязычных детей русскому языку как семейному в странах Европы (на примере Греции) // Наука и школа, 4, 160–162.
Рубан Л. (2011) Татьяна Чигрин: «Еще жива русская душа, или насыщенная жизнь вдали от родины» // Афины & Эллас, 8.–14.06, 23 (351).
Соловьев Ю. Я. (1959) Воспоминания дипломата. Москва: Издательство социально-экономической литературы.
Янници Ф. (2005) Греческий мир в конце XVIII – начале XX вв. по российским источникам (к вопросу об изучении самосознания греков). Санкт-Петербург: Алетейя.
Янова Е. (2014) Проблемы обучения русскому языку в греческой аудитории // Никунласси, А.; Протасова, Е. Инструментарий русистики: ошибки и многоязычие. Helsinki: University of Helsinki, 114–131.
Kaurinkoski K. (2009) Les Grecs de l'ex-Union soviétique à Chypre. Politiques des Etats et projets migratoires // Faret L.; Baby-Collon V.; Guetat H.; Cortes G. (éds.) Migrants des Suds. Acteurs et trajectoires de la mobilité internationale. Marseille: Presses Universitaires de la Méditerranée & Les éditions de l'IRD, 127–144.
Kaurinkoski K. (2008) Migration from Ukraine to Greece since perestroika: Ukrainians and 'returning' ethnic Greeks. Reflections on the migration process and on collective identities // Migrance, Special issue on Greece, 31, 71–85.
Kaurinkoski K. (2010) Privileged Co-Ethnic Greeks from the former Soviet Union in the greater Athens area: reflections on individual and collective integration strategies into Greek society // Čapo-Žmegač J.; Voss C.; Roth K. (eds.) Co-Ethnic Migrations Compared. Central and Eastern European Contexts, Studies on Language and Culture in Central and Eastern Europe. Munich: Kubon und Sagner, 119–138.
Vice M. *(2017) Publics Worldwide Unfavorable Toward Putin, Russia. 16.08.* pewglobal.org/2017/08/16/publics-worldwide-unfavorable-toward-putin-russia

Лианна Матевосян (Ереван)

РУССКИЙ – ЯЗЫК ИНТЕГРАЦИИ В ЕВРАЗИЙСКОЕ ПРОСТРАНСТВО (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ АРМЕНИЯ)

Почти двести лет назад армяне связали свою судьбу с русским народом. Между Российской империей и Персией в 1828 году был подписан Туркманчайский мирный договор, положивший конец русско-персидской войне 1826–1827 гг. К России отошли территории Ереванского и Нахичеванского ханства (Гарагюнглю 2012, Юзефович 1869: 222). Для армянского народа этот договор имел огромное значение, так как армяне получили возможность снова жить и творить на своей исторической земле в окружении близкого им христианского мира. Отметим, что А. С. Грибоедов погиб на дипломатическом посту, отстаивая интересы России и Армении, отраженные в Туркманчайском мирном договоре. Более того, он принимал участие в составлении Туркманчайского мирного договора, и имеются документы, подтверждающие предположение, что именно Грибоедовым написаны статьи договора, охраняющие интересы Армении (Семёнов 1959).

Вхождение Армении в состав Российской империи, а затем равноправное существование в составе СССР определило ее социально-экономическое и культурное развитие. Русский язык проник во все сферы общественной, культурной, профессиональной деятельности, однако условия функционирования и уровень владения русским языком в Армении имели и имеют ряд специфических черт, ибо национальный состав Армении был и остается однородным, и большинство населения считало и считает своим родным языком армянский. В независимой Армении сегодня большая часть армян являются носителями «координативного» армяно-русского двуязычия благодаря труду преподавателей-русистов, передающих эти знания, а также общественных и политических деятелей, способствующих сохранению престижа русского языка (Матевосян 2009).

В 1938 году в стенах Ереванского государственного университета на филологическом факультете открылось отделение русского языка и литературы и была создана кафедра русского языка. И отсчитывать становление русистики в Армении следует от этой даты. Впоследствии в разных вузах страны создавались научные школы и объединения русистов. Сегодня в Армении достаточно много центров русского языка и очагов русской культуры.

«Нет в мире такого народа, который бы не зачах, если бы не обращался к культурным и научным достижениям других народов. Цивилизация возможна как результат творческого гения не одного, а многих народов мира. Приобщаться к мировой цивилизации можно двумя путями: либо знать иностранные языки, либо переводить-перевозить в свой язык, в свою страну все наиболее ценное, что создано другими языками в других странах. И, конечно, самому при этом творить», – писал академик Л. М. Мкртчян (1998: 185). Армения всегда была мононациональной республикой, но в ней были и есть традиционные поселения русских, в частности молокан. Согласно статистике, этнические русские составляют приблизительно 1 % населения Армении, но владеют русским языком около 70 % (Дашян 2012).

Проблема обучения русскому языку как неродному была и остается в центре внимания русистов. Рассматриваются содержание, методы и технологии

обучения, соответственно, для школьников и студентов. Составлялись и раньше и теперь разрабатываются учебники и учебные пособия, которые позволяют учесть особенности родного языка и родной культуры. Благодаря этому обучаемые пользуются аутентичными материалами, созданными в Армении авторскими коллективами русистов-армян.

Проблема взаимодействия языков и культур, их взаимное влияние, армяно-русское двуязычие и другие связанные с языковым и культурными контактами вопросы всегда интересовали русистов Армении. Они понимают, что изучение языка, усвоение его лексики и грамматики неразрывно связано с изучением культуры народа. Именно поэтому продолжают выходить разнообразные двуязычные – армяно-русские, русско-армянские – словари как академической и научно-технической, так и практической и учебной направленности.

Число студентов-иностранцев, приезжающих учиться в Армении, постоянно растет. Среди них граждане Индии, Китая, стран Ближнего Востока, армяне из разных диаспор, персы, арабы. Проблема обучения русскому языку как иностранному вместе с проблемой билингвизма и полилингвизма поэтому стала ведущей в Армении. Называя русский язык иностранным, в Армении сегодня продолжают относиться к нему как к языку, имеющему особый статус, – первого среди равных. Его обязательно изучают в школах и в системе высшего образования. Это обусловлено тем, что Россия продолжает быть главной печатающей и переводящей страной (научно-техническая и художественная литература поступает оттуда), что библиотеки лучше укомплектованы литературой на русском языке, чем на других. При этом огромную роль играет армянская диаспора России, которая насчитывает более двух с половиной миллионов человек. К тому же русский язык оказывается средством общения и важным инструментом в рабочих и социальных отношениях и для тех, кто проживает или выезжает на заработки на территорию постсоветского пространства, в страны Восточной, а нередко и Западной Европы и США. На этом языке вступают в коммуникацию специалисты, ученые, представители многих сфер занятости, а также туристы в разных странах.

Русский язык играет консолидирующую роль в развитии межкультурных отношений во всем евразийском пространстве, где у него исторически сложились определенные функции. В таких случаях речь необязательно идет об отношениях с Российской Федерацией и странами ближнего и дальнего зарубежья, но и с другими странами региона. Благодаря этому реальный статус русского языка в Армении намного выше его правового статуса. Благодаря таким тесным контактам и переводам с армянского на русский армяне сообщают всему миру новости о своем этносе и культуре.

Языком общеобразовательной школы в Армении остается армянский, однако русский язык изучается в обязательном порядке со 2-го класса на протяжении всех лет обучения, а другие иностранные языки – с 3-го. На изучение отводится в начальной и средней школе по 2–3 часа в неделю, в старшей – 2 часа, в 10–11–12-м классах с профильным обучением – 3–5–8 часов, либо 3–3–3, либо 1–2–2 (на усмотрение школы). В общей сложности около 1350 общеобразовательных школ работает в стране, из которых 43 (38 государственных и 5 негосударственных: 21 основных, 11 средних и 11 старших) имеют классы (с 1-го по 12-й) с русским языком обучения (здесь обучение ведется по

российским программам и учебникам), 65 с углубленным обучением русскому языку в объеме 4-х часов в неделю (для них имеется программа, комплект учебников, рабочих тетрадей и методических пособий). Только в г. Ереване из примерно 200 общеобразовательных школ 19 государственных и 5 негосударственных (13 основных, 5 средних негосударственных и 6 старших) являются школами, имеющими классы с русским языком обучения, а кроме того, 35 – с углубленным обучением русскому языку. Если суммировать, то всего в стране более 350 000 школьников изучает русский язык.

Как специальность русский язык преподают в семи вузах Армении: в Ереванском государственном университете, Ереванском государственном университете языков и социальных наук им. В. Брюсова, Армянском государственном педагогическом университете им. Х. Абовяна, Российско-Армянском университете, Ширакском государственном педагогическом университете им. М. Налбандяна, Ванадзорском государственном педагогическом университете им. О. Туманяна, Гаварском государственном университете. Везде предлагаются программы бакалавриата (кроме Гаварского государственного университета) и магистратуры по русистике. Обучение происходит на основе российских учебников и учебных пособий, рекомендованных Министерством образования и науки Российской Федерации для филологических факультетов вузов. Помимо них в распоряжении преподавателей имеются некоторые учебные пособия под авторством местных русистов.

В обязательное обучение по всем специальностям университетского уровня (гуманитарного, естественного и технического профиля) входит русский язык, студенты всех факультетов обычно занимаются в течение двух учебных семестров по 4 или 2 часа в неделю (в общей сложности около 50000 студентов). В Ереванском государственном университете языков и социальных наук им. В. Брюсова изучают 3 учебных семестра, в Ереванском государственном университете, Государственном инженерном университете Армении (Политехник) и Национальном аграрном университете Армении – 2. В Армянском государственном педагогическом университете им. Х. Абовяна – 4 учебных года бакалавриата (в порядке «выбора») и в магистратуре (2 учебных года). Во Французском университете изучают 6 учебных семестров: 4 семестра обязательно и 2 семестра в порядке «выбора» платно. Обучения русскому языку нет в Американском университете Армении, зато работает несколько филиалов российских вузов, в том числе Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова. В обучении преподаватели опираются на созданные в Армении на соответствующих кафедрах учебные материалы, разработанные с учетом соответствующей специализации. Только в одном Ереванском государственном университете в разные годы число изучающих русский студентов-нефилологов колеблется от полутора до двух тысяч человек.

Во всех университетах английский (или другой европейский, в частности французский или немецкий) и русский языки являются обязательными иностранными; обучение русскому, как правило, длится год (в общей сложности 128 часов; занятие длится 80 мин., происходит дважды в неделю, по 16 учебных недель в каждом семестре); учебники получают и через Российский центр науки и культуры (РЦНК) в Ереване (прежде: «Россотудничество»).

На платных курсах русского языка людей не очень много в силу неплатежеспособности населения. Бесплатные курсы по проектам РЦНК в Ереване, Центра

русского языка (фонд «Русский мир») при Ереванском государственном университете нерегулярны и зависят от финансирования. За год проходят обучение на курсах (платных и бесплатных) примерно 2000 слушателей разного возраста от 5 лет до 50 и старше. В Армении в рамках объявленного в 2013 г. проекта по открытию бесплатных центров обучения русскому языку во всех странах СНГ Союзом молодёжи стран содружества планировалось открыть около ста площадок; бесплатные курсы, открытые на базе «Дома русской книги» в Ереване, Арташате, Гюмри и Ванадзоре, фактически посетили 1200 человек, 5 тысяч выразили желание обучаться, к сожалению, сейчас курсы не проводятся.

Русисты Армении принимают активное участие в конгрессах МАПРЯЛ (Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы), а также в международных научных, научно-практических и виртуальных конференциях, проводимых на базе Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова, Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина, Российского университета дружбы народов, Санкт-Петербургского государственного университета и других вузов России, а также близкого и дальнего зарубежья.

Регулярно проводятся конференции и симпозиумы по русистике, в том числе «Брюсовские чтения» (Ереванский государственный университет языков и социальных наук им. В. Брюсова, кафедра мировой литературы); Международная научно-практическая конференция «Русский язык – гарант диалога культур, научного сотрудничества, межличностного и межнационального общения в XXI веке» (РЦНК в Ереване, Армянская ассоциация русистов, Армянская ассоциация учителей русского языка и литературы, Армянская ассоциация выпускников российских вузов, ежегодно); Научно-практическая конференция для преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов «Русский язык как средство реализации межпредметных связей в современной парадигме образования» (РЦНК в Ереване, Армянская ассоциация русистов, Армянская ассоциация учителей русского языка и литературы, Армянская ассоциация выпускников российских вузов, ежегодно). С 2009 года проводится серия международных научно-практических конференций под общей тематикой «Русская литература: русская и национальные литературы» (Ереванский государственный университет языков и социальных наук им. В. Я. Брюсова, Министерство культуры Республики Армения, РЦНК в Ереване, Общество дружбы «Армения–Россия» АОКСа, ежегодно). Каждый год в апреле проходит Международная научно-практическая конференция «Русский язык на перекрестке эпох: традиции и инновации в русистике» на базе Российско-Армянского университета при содействии РЦНК в Ереване.

В сфере русистики издаются научные журналы и сборники статей: научно-методический журнал «Русский язык в Армении» (6 номеров в год), включенный в перечень ВАК Республики Армения (публикации в журнале засчитываются при защитах иностранных соискателей); сборник научных статей «Брюсовские чтения» (Ереванский государственный университет языков и социальных наук им. В. Брюсова, кафедра литературы); сборник статей «Лингвистические исследования» (Ереванский государственный университет, факультет русской филологии, кафедра русского языкознания, типологии и теории коммуникации), раз в 2 года; сборник статей «Декабрьские литератур-

ные чтения» (Ереванский государственный университет, факультет русской филологии, кафедра русской литературы), раз в 2 года; «Вестник Ереванского университета. Русская филология», 3 номера в год (стал выходить в 2015 г., включен в перечень ВАК Республики Армения, РИНЦ); «Проблемы современной русистики» (филиал МГУ им. Ломоносова в Ереване). Много других периодических изданий, вузовских и кафедральных, публикующих русскоязычные статьи. Выходят на русском газеты «Голос Армении», «Новое Время» и журнал «Литературная Армения». Научных журналов на русском несколько, их список есть на сайте Национальной академии наук Республики Армения (www.sci.am). Русский язык активно присутствует в «языковом ландшафте» городов, в частности Еревана (Федорова 2019).

В Армении функционировали до недавнего времени два специализированных совета по защите кандидатских и докторских диссертаций: при Ереванском государственном университете языков и социальных наук им. В. Брюсова по специальностям «Славянские языки» и «Методика преподавания и воспитания (русский язык)», при Армянском государственном педагогическом университете им. Х. Абовяна по специальности «Методика преподавания и воспитания (русский язык)», в то время как при СССР специализированные советы по русистике отсутствовали. Очень надеемся, что в свете происходящих в стране преобразований в системе ВАК их деятельность не будет приостановлена.

Сегодня перед гражданами Армении стоят глобальные задачи: выживание в условиях беспощадной конкуренции мирового рынка и утверждение политического, экономического и культурного авторитета нашей страны. Препятствием, тормозящим их выполнение, является незнание или недостаточный уровень знания языков. Когда растут и расширяются международные контакты, незнание или недостаточный уровень знания языков наносит стране не только моральный, но и материальный ущерб. Особо остро в Армении стоит проблема языковой подготовки кадров высшей квалификации, кадров, призванных развивать и ускорять научно-технический и технологический прогресс.

Литература

Акопова Л. Л.; Ромашкевич, В. Р. (2015) Исследование языковой ситуации: научное осмысление проблемы // Вестник Башкирского университета, 3, 1006–1009.

Гарагюнглю С. (2012) Туркманчайский договор: неизвестные страницы // Уроки прошлого, 3(57), 4–11.

Дашян Н. А. (2012) Статус русского языка и проблемы билингвизма в Армении // Слово.ру: Балтийский акцент, 2, 96–99.

Матевосян Л. Б. (2009) Русский язык в языковом и образовательном пространстве Армении // Русский язык за рубежом, 2(213), 108–110.

Мкртчян Л. М. (1998) Слепой, но не настолько: Художественная публицистика. Литературная критика. Ереван.

Семёнов Л. С. (1959) К вопросу о значении Туркманчайского договора для истории Армении // Историко-филологический журнал АН Арм. ССР, 2, 105–122.

Федорова Л. Л. (2019) Русский язык в Армении: языковая ситуация и языковой ландшафт современного Еревана // Nikunlassi, A.; Protassova, E.; Rakhilina, E.; Kibrik, A. (eds.) Russian Language in the Multilingual World. Helsinki: University of Helsinki.

Юзефович Т. (1869) Договоры России с Востоком, политические и торговые. Санкт-Петербург.

Ольга Каган (Лос-Анджелес), **Мирьям Минков** (Тель-Авив),
Ека*терина Протасова (* Хельсинки), ***Мила Шварц (*** Хайфа)

ОСОБЕННОСТИ РУССКОГО ЯЗЫКА У МНОГОЯЗЫЧНЫХ ПОДРОСТКОВ В ГЕРМАНИИ, ИЗРАИЛЕ, США И ФИНЛЯНДИИ

Введение

Многоязычие часто связано с формированием сложной многокультурной идентичности, специфическим образом проявляющейся в различных аспектах поведения человека на разных этапах личностного развития (Benet-Martínez, Hong 2014). В настоящей статье мы рассматриваем особенности русского языка представителей так называемого полуторного поколения иммигрантов (Рочева 2011, Rumbaut 2012): молодых людей в возрасте в среднем 15–17 лет, которые родились или с детства росли в другой стране, чем их родители, так что языком окружения владеют часто лучше, чем первым по времени усвоения. Согласно другому определению, полуторное поколение – это лица, иммигрировавшие в подростковом возрасте и проведшие в стране не менее шести лет (Remennick 2003).

Принято считать, что особенности речи билингвов отражают воспитание, полученное ими в семье, образование на опеределенном языке, опыт общения и столкновения с соответствующей культурой, языковые и коммуникативные способности, а также в некоторой степени могут находиться под влиянием языка окружения. Другой термин, часто используемый в последнее время, – это *домашние, наследственные языки* или *языки происхождения* (Brehmer, Mehlhorn 2018, Polinsky 2018). Статус меньшинства или иммигрантского сообщества по необходимости предполагает, что языки переплетаются в жизни и сознании индивида, а родители стараются создать детям предпосылки для овладения родным языком (Gorter 2015). Речь родителей, однако, может оказаться подвергнутой аттрисции (Schmid 2011), а речь детей – корродированной (Protassova 2007). Всегда ли погруженность в иную обстановку в повседневной жизни обязательно проявляется в языке молодежи или может быть так, что иной язык включается только тогда, когда первый недостаточен, остается большим вопросом (Grosjean 2016). Ставится под сомнение сама идея существования идеального носителя языка, в совершенстве владеющего речью (Davies 2003), как и принципиальная возможность выучить какой-то язык до безупречного уровня (Birdsong 2004). В то же время экономические преимущества владения несколькими языками неоспоримы, даже если эти языки не полностью освоены (Grin 2007).

Существует множество классификаций переключения кода в речи билингвов: по языку-матрице, языку-основе, по фонетической, морфологической, синтаксической, семантической адаптации, по согласованности / интегрированности, по объему, уровню, по намерениям, целям, по различным типам дефицита, по частоте / частотности, типам сообществ (например, Muysken 2000, Poplack 2001, Bhatia, Ritchie 2006, Bullock, Toribio 2009, Хашимов 2018). Взаимное влияние языков может рассматриваться в лонгитюдной, сукцессивной или симультанной перспективе.

Постановка проблемы

В настоящем исследовании рассматривается часть вопросов, связанных с языковой способностью информантов, проявляющейся в интервью на повседневные темы, проводившихся в Германии, Израиле, США и Финляндии в сотрудничестве с Е. Скудской, Е. Хейсканен и К. Менг, которым мы выражаем благодарность. Все опрошенные либо родились в тех странах, в которых живут, либо переехали туда в дошкольном возрасте. Некоторые ходят на занятия русским языком, другие ходили, но потом бросили. Вопросы идентичности, поднятые в интервью, затрагиваются в статье (Kagan et al. 2019), а особенности нарративов (рассказов по картинкам) – в (Minkov et al. 2019). В фокусе настоящего исследования – влияние иноязычного окружения, а также дефицита инпута и школьного образования на спонтанную речь подростков на русском языке в ходе интервью. Часть вопросов интервью была сходной в разных странах, а часть различалась. В основном вопросы касались анкетных данных, языков семьи, мотивации при изучении языков, прошлого и будущего их употребления. Здесь мы рассматриваем только устную речь опрошенных, поэтому транслитерация отражает особенности произношения.

Поскольку у нас нет достоверных данных о том, как говорят в семьях информантов, мы не можем с абсолютной уверенностью утверждать, что их речь не является производной от того языка, на котором общаются в семье. По происхождению родители – люди из всех концов бывшего СССР, их речь является смешением диалектов, региональных разновидностей и местного языка, сказывающегося в первую очередь на наличии заимствований. Информант из Израиля отмечает: «Но у родителей русский тоже поломался, потому что когда мы были в России, так сразу узнавали, что мы не от России». Например, если информант говорит: «Для меня это только в пользу будет» – мы считаем, что правильнее: «Мне это только пойдет на пользу»; многие говорят *большинство времени* вм. *большую часть времени*, но так говорят многие и в самой России; *если тебе надо деньги* – лучше сказать *если тебе нужны деньги, если ты нуждаешься в деньгах*. Часто неправильно говорят: *это очень много времени берет.* Некоторые люди предпочитают употребленный информантом вариант, однако происходит ли это под влиянием немецкого – мы не можем с точностью сказать. Проблема также может заключаться в прагматике. Интервьюер спрашивает: «А когда твой день рождения?», информант отвечает: «28 июля 1999 года». Произносит абсолютно правильно, но называть год рождения следует в ответ на вопрос: «Когда ты родился?», а здесь достаточно назвать число, без года. Мы считаем такие случаи нарушением коммуникативных конвенций русской речи.

Многоязычие информантов – это обычно больше двух языков. В интервью встречаются моменты авторефлексии по поводу качества своего языка. Например, говорят о заметном акценте или о том, что его нет, что другие не считают, что заметно, что произношение чем-то отличается: *у меня слегка, иногда можно услышать акцент, когда я разговариваю.* После контакта с другим языком возникает новое чувство от русского: *я сама почувствовала, что у меня такой акцент, не могла там Р правильно сказать и что-то такое. А так некоторые замечают, а некоторые думают, что как бы своя*; *я не могу говорить по-русски очень хорошо, ты слышишь.*

Многие отмечают, что им трудно понимать беглую речь, например то, что говорят по телевидению, вообще, речь тех, кто живет в России. Отмечают и то, что когда говоришь на разных языках, меняется тембр голоса, становишься как бы другим человеком. С возрастом повышаются требования к самому себе или происходит аттриция: *сейчас я чувствую, что у меня русский хуже, а когда я был маленький, я не чувствовал*. Самооценка колеблется: русский *так себе, он хороший, но видно, что не из России*; *Я говорю и читаю, писать я не умею. Нет, когда я общалась с русскими, я вообще/ часто тут бывали и из Украины, они вообще воспринимают за русскую, но я тем не менее – не такой высокий уровень, у меня как бы интонации, может быть, и русские, если я долго разговариваю с русскими людьми, у меня появляются эти интонации, но я просто имею в виду именно уровень языка. У меня не такой высокий, потому что я слишком мало читаю, чтобы знать русский*. А высокий уровень – это *ну, запас слов, например, грамматика, какие-то более сложные предложения. Надо общаться, чтобы на все темы, например, политика и, конечно, я все это делаю в школе на немецком, я на нем училась, но на русском я этого никогда не делала*. Быстрее говорить на языке окружения.

Трудно говорить только по-русски: когда не концентрируешься, то проскакивают немецкие слова, не известные на русском, *и мама исправляет и всегда спрашивает, почему я на чужом языке говорю с ней*. Свой язык кажется смешанным: *и ивритский, и русский, размешано; смешка*. Родители вмешиваются, борются за чистоту языка: *Мама научила: или я с ней говорю на одном, или на другом языке, а не вперемешку, и они останавливают меня, родители, бабушка тоже, и исправляли. Мне все это очень не нравилось, но это единственный* путь к совершенству. Многие подростки испытывают трудности с подбором слов, но все-таки в основном справляются: *иногда тяжело сформировать мысль, ну, это иногда*; или: *подожди – я ищу это слово*; или: *ей тридцать один / лет / год / не знаю / тридцать один*.

Отношение к качеству языка сознательное: нужно исправлять ошибки, нужно говорить хорошо, нужно, чтобы язык был хорошим и без ошибок. Те, кто не владеет грамотой, хотели бы научиться: *в каком-то моменте хочу спокойно сесть и научиться читать, потому что слишком много я слышу из моей мамы, что мы можем иногда сесть, поговорить, и когда доходим до книжек, это уже проблема, потому что уже очень много раз от нее слышу: это отличная книжка, она интересная, вот давай я тебе расскажу, что, ее историю, но, к сожалению, она есть только по-русски.*

Способы изучения разные: *у меня был русский au pair, который за мной смотрел*; ходили на кружки, в детские сады, воскресные школы, в школы при посольстве, занимались дома, нанимали репетитора, хотя не всегда процесс шел гладко, некоторые отказывались заниматься (в определенном возрасте бросали русский и музыку, *я сказала я не хочу больше играть на пианино и не хочу учить русский, я устала, но теперь я понимаю, что это был просто идиотизм, я была просто маленькая*), а теперь занимаются и тем, и другим. Или не занимаются, *потому что слишком долгий день тогда будет*. Если не заниматься, уровень языка не будет хорошим.

Большинство хочет поехать в Россию или в те места, откуда родом их родители и другие родственники (*чтобы они мне показали где они жили и как*

они жили, куда они ходили, когда были маленькими), не обязательно сейчас, но когда-нибудь.

Аргументы для изучения и поддержки русского языка вариативны: *по-любому лишний язык может пригодиться когда-нибудь* (один опрошенный уточнил, что это так, если на нем говорит не 10 человек); лучше знать, чем не знать; это язык, перенятый от родителей, *это просто так много возможностей есть у кого-то, если учишься двумя языками и знаешь их хорошо, поэтому им не надо ведь это просто терять*; он нужен для общения: *не только разговаривать с фамилией, тоже с другими людьми/ людями*. Один информант считает, что нужно говорить по-русски, чтобы младшие дети в семье тоже могли овладеть этим языком: *Что мне вообще в/ это хорошо – знать еще язык, и вообще, это мне важно, чтобы тоже детей, мне потом с ними говорить и сохранить язык*. Считают, что умение приходит естественным путем, если дома все говорят по-русски и включено русское телевидение.

Сначала мы разберем ошибки по странам, а затем предъявим общие закономерности.

Речь информантов из Германии

Участники из Германии могли достаточно четко выражать свои мысли на русском языке. Паузы, обозначаемые /, отчасти свидетельствуют о проблематичности выбора подходящего выражения. Информанты путали редко используемые слова и их изменение, испытывали влияние немецкого произношения / написания и порядка слов (*захлебываюсь; праздновуем; засыпять кота* (вм. усыплять); *анализироваешь; латинский и кирильский языки альфабиты ему очень трудно понять; интензивно заниматься; инженЁр; медицина меня не интересирует лечить как врач в праксисе* (т. е. в собственной частной практике); географические названия могут произноситься по-немецки или смешанно, путали идиомы (*мама говорит мне: ну не веди ниже плинтуса – это значит: не веди дурака*), не были уверены в окончании (произносили Ы вм. И или наоборот) и отчасти переводили с немецкого (*какым языком ты думаешь в голове?; из первой школы; из прошлой школы; из своей перспективы надо что-то написать; с разными заданиями можем иногда в игровую сторону пойти*), переносили немецкое глагольное управление в русскую речь (*он был на институте; хочешь на университет записаться; квалифицирован в этот университет; в следующий год; не надо платить квартиру; квартиру заплатить; пошёль на гимназиум; моя сестра на этом гимназиум; только в математике и в искусстве у него были хорошие оценки и в физике; писать текст из памяти*), калькировали или выбирали слова с общим значением (*меня опять потянуло в сторону музыки, я начала сначала с фортепиано и потом/ добавляла; я сейчас во втором семестре, мне ещё год и потом я готова*); смягчали твердый Л (*дольго*).

В предлагаемом ниже фрагменте дискурса участник опроса, не зная терминов, пытается описать происходящее на практике: *У нас/ интенсивный курс биология/ и мы там будем/ а/ на станции, которая// занимается/ маринной биологией/ я не знаю, как называется, и мы будем заниматься флорой и фауной, которая там на море, и будем там нырять, чтобы посмотреть зверей и растений, которые там растут*. Примечательно, что вместо *животные* он

говорит *звери*, а одушевленность последнего слова переносится и на последующие *растения*.

Встретилось неверное ударение (*я не хочу стать звЕздой там великой; еду на дОске*), замена русского слова интернационализмом (*мне надо в школу всю концентрацию/ уделить; претендую на вокал*, т. е. поступаю на вокальное отделение), вкрапления немецкого (*Termin;Nikolaus*, т. е. день Св. Николая 6 декабря*; Silvester*, т. е. наступление Нового года; надо *иметь один комма два оценки*, т. е. 1,2; подростку кажется, что такое слово есть в русском языке и что собеседник поймет немецкую систему выставления баллов, хотя она не универсальна; *privat* – частным образом; *приватные университеты* – т. е. частные; *я думаю я хочу Jura учить/ изучать; Rechtswissenschaft, ну, короче, адвокат и тому подобное* – понимая, что собеседник не понял немецкого термина, пытается объяснить дополнительно; *20 минут на U-Bahn отсюда*, т. е. на метро; *Duales Studium* – обучение, совмещенное с работой; *Musikwissenschaft* – музыковедение; *Pfleger,* т. е. сиделка; *TU Technische Universität; Realschule, Physik,* т. е. физика, *Abitur* – термины школьного обучения, возможно превращение последнего термина в русское (не)склоняемое существительное ж. р.: *у нас год интенсивно занятия для абитуры; хотят очень хорошая абитур написать;* или м. р.: *просто я была занята абитуром; абитур прошёл; у меня такой хороший абитур;* в немецком это существительное среднего рода). Чем ближе к немецкой действительности, тем труднее сформулировать адекватно по-русски: *после десятого класса, ты входишь в фазу, когда ты квалифицируешься для университета/ и после этого пишется экзамен в абитуре, и это четыре семестра ты делаешь, а я сейчас второй делаю, ещё два остаётся; не знаю как сказать/ ну это типа экономия, но это больше к наукам привязано, в это входит логистика и это/ строительный инженер, механика/ я больше на логистику хотел*.

Иногда участники не знали рода русского слова (*хочу сдать диплому*; от англ. и нем. написания с *-а* на конце; *у меня ещё был фортепиано*), а иногда и самого слова (*футуристку* не знаю как сказать, т. е. фантастику, книги о будущем; *пока я же хочу стать врачом/ а ну/ ну на него 12 лет учиться, на эту работу*, т. е. путается со словом *профессия / специальность*). Отрицание и наречие «много» не влекут за собой родительный падеж: *дедушки у меня не были; очень много экзамены пишешь*. Имеются и видовые замены: *я тоже в немецкую школу иду* вм. *хожу; каждый вечер еду на дОске* вм. *езжу*.

Из ряда синонимов выбирается неверный, например, о дедушке говорят, что он *погиб*, хотя он умер от рака; *он ... красовался природой* вм. *он любовался*. В следующем примере вм. сравнительной степени прилагательного употреблена сравнительная степень наречия: *язык, ... который реже*.

Речь информантов из Израиля.

На иврите упоминаются названия магазинов, газет, университетов, музыкальных групп, фондов, фирм, больниц, программ, альтернативной службы в армии, волонтеров, скорой помощи; цитируются чужие слова; если забыли слово, то говорят на иврите. По техническим причинам мы не можем цитировать здесь этот язык. Участники называют фирмы, организующие обучение русскому языку: *мофит, басмат, шитон*. При оречевлении своих мыслей

информанты находили точный способ передать ивритское выражение, хотя так, возможно, в России по-русски и не говорят: *тут мне хорошо, я чувствую привязанность; я не могу поставить палец* (= выбрать один вариант); *вообще иногда она просто приносит что-то в новостях; снаружи от города, но близко; когда я буду приближаться я/ я думаю, что я не буду сражаться.* Часть таких высказываний может включать незаметные для говорящего вкрапления из английского или иврита (он не помнит мелких различий в произнесении и оформлении когнатов) или же прямые указания на местную терминологию: *если ты отвечаешь на критерьоны, которые они составляют, как бы физически, и только у тех, которые/ они подходят к что-то, что называется* [ИВРИТ]*, это значит как бы, что у них нету никаких проблем ни глазных, ни в прошлом, ничего, только те, они могут сражаться; ambulance.* Обозначение «очень» уже включает в себя «много»: *они смотрят очень на русском, но они тоже на иврите смотрят, как хочется.* В русском в следующем предложении нужно было бы сказать «уровень иврита»: *у меня довольно высокий иврит;* наоборот, *говорит, но очень слабо* (о низком уровне иврита); *закончил школу с очень большими оценками* (вм. *с хорошими; с высокими баллами*). Под влиянием иврита используется лишний предлог *для*: я был в школе, там помогал для уроки делать и играться для детей.

Нехватка лексических средств может затруднять прозрачность смысла: *Это что-то армия, что я/ специальность, что там можно учиться раньше, а потом поступать в армию, с чем ты учился. Не это что-то, в Израиле тоже можно выбирать, сколько ты там очков учить, если ты хочешь, чтобы учить это хорошо, или ты выбираешь, как ты хочешь это знать.* Незнание реалий собеседником затрудняет понимание. Смысл тут такой: есть возможность учиться до армии, а потом идти в армию со специальностью и работать на армейской службе с этой специальностью; в школе есть возможность учить предметы на большее или меньшее количество «очков» (действительно сложно перевести, речь идет об уровне изучаемого предмета).

Трудные случаи русского склонения, словообразования и спряжения приводят к ошибкам по типу детских: *просила одного из солдатов; много мусульманов; не всегда можно знать, что тебе в обрат ответят; да, иногда бывает слова, что я не знаю, так я их искаю их; альбом хочем сделать; по-чехски; мы обои молодые.*

Отсутствует русская форма согласования в род. п.: *двое братья.* Калькируется ивритское выражение: *все очень долгие поколения в России жили; нужно сдавать кровь-анализы; как бы я буду другой от всех, и я думаю, что это только отдаляет людей один от второго; если я найду жену, я последнее, что я слушаю, это откуда она; я только в декабре иду к армии; законы там по деньгам решаются; всё очень окуплено.*

Пропуск возвратного местоимения *себя*: *кто-то не чувствует хорошо*. Неверный выбор предлога: *я была в скорой помощи дежурство*. Неверный выбор глагола: *русский урок не открылся; родители, у них русский тоже ломается.* Неверный выбор кванторного слова: *а потом их рассылают по каждым местам кого кто куда.* Неверный выбор времени глагола или вида: *я заговорил и всё не перестал*. Аналитическая форма вм. синтетической, использование ед. ч. вм. мн. ч.: *они может плохо делать к армии*. Неверное управле-

ние: *есть люди, которые может повредить армию*. Неверный вид глагола: *не надо взять их в армию*.

Речь информантов из США

В высказываниях американских билингвов есть следующие особенности:

– заимствования слов из английского в том случае, если говорящий не знает, как перевести слово на русский, если это американская реалия, если в английском существует некоторое устойчивое выражение, а также если что-то было начато на английском: *я carpool с моей племянницей; это не моя decision бЫла; она какая-то moody; wicked; Я хочу делать like my part for humanity; ему делали like open heart surgery; никому не нравится быть в hospital patient; обращались like с patients; я сейчас volunteer в UCLA like в hospital; patient contact у меня есть; apartment; shoebox; movie on the actual story; я никогда не бЫла outside North America; я пошла на audition, I was late; wheelchair; seriously wounded; очень хорошее show, очень известный, about a Jewish family; это была я главный роль для female; children hospital и adult hospital; nationality; holydays; Saturday early morning; было три in the morning, я да смотрела movies; очень хороший он был на Broadway на Нью-Йорк; Thanksgiving; Halloween; Wizard of Oz.* Возможно образование нового русского глагола на основе английского: *теперь я танаю, tapdancing*;
– английские слова, которые уже вошли в русский язык (*мне нравится downtown некоторые места; мы пошли аа / в downtown на пляж* (здесь мы показываем заполнитель паузы перед выбором слова, но не всегда это делаем; в принципе часто бывает так, что говорящий раздумывает, которое слово употребить)*;*
– локальные урбанонимы (они могут склоняться) и местные реалии (*в West Hollywood'е там были gay parties, мы туда пошли тоже; San Fernando Valley, там очень маленький маленький маленький русски population;*
– реалии школьной жизни (*elementary school; в этом году я хотела like college biology взять; мне хорошо давалась biology; ты summer assignment, который надо делать на перемене; credit; test; appointment; summer program я делаю; она пришла, ушла и опять приедет для мой graduation;*
– перефразирование заимствованных элементов на русском, самоперевод: *у нас много нет там to go back to, куда идти там много нету;*
– дискурсивные маркеры: *like, you know, I mean, Oh no no no; more accurate;*
– неверные ударения: *я там жИла; бЫла; Онбыл* (слитно, с ударением на первом слоге);
– колебание в произнесении русских слов, произношение интернационализмов по англоязычному типу: *я буду делать кимику / химику / окей, аа химию, да* – после подсказки;
– неверное глагольное управление, словоизменение; морфология и синтаксис: *мы просто ходили в Лос-Анджелесе; мама не будет волноваться для меня; иногда, если есть времени; я учу маленькая сестра; докторы; у моей папы; мой папа – он из Кишиневы в Молдовы; этот год я делала/ сделала платье из пластик; Я всегда эта песня, только эта*

песня; я уже когда я была детский садик, я пела это; я пошла school; и теперь я доделалась и в другую школу иду; и они прие/ приду/ они к нам прид/ придут придет, я не могу говорить, моя бабушка она чуть-чуть может, но моя дедушка, он не знает, как сказать, что он/ он не/ он не приезжает так, как моя бабушка, он работает там и и очень, очень difficult, very difficult, он приехал для мой graduation, и это был два год/ году; для мой birthday; а следующем году...;

– неправильный выбор вида глагола: *я пошла в русский садик* (вм. *я ходила*);
– колебания в роде: *что я захочу делать хороший роль, которая еще не была, еще никто не сделал; здесь есть большой зеленая женщина;*
– замена русских слов и выражений смысловыми аналогами: *я новая в школе* вм. *я новенькая, я только пришла* или *для меня эта школа новая; они сказали нет* вм. *они отказали; я тоже испанский делаю* вм. *я учу / сдаю испанский; Мы Новый год делаем* вм. *справляем; мы пошли в другие школы* вм. *мы пошли в разные школы;*
– сложности с отрицанием: *никуда нету пойти; если бы мы пошли, там нету с кем; у меня нет русский телевизор; там многих нет* (вм. *там мало людей*),
– кальки с английского: *они много не говорят*; *она будет пела; мы будем делать театр первый раз; я вспомнила last minute; я break сделала для театр; моя папа's бабушка, она тоже очень много делает, но не так, как мая мама's бабушка;*
– детский язык (и здесь также колебание в выборе формы): *вчера я очень старую тётю бри/ бри/ бру/ брала домой; много домы/ домочки везде возьму, много домики возьму; бабушка она любит борщ, всегда кушай; ну, моя бабушка, она бобочки, суп с бобочками я так люблю, я обожаю; она все блинчики с яблочками все это; он очень вкусные котлетки делает.*

Речь информантов из Финляндии

Дефицит словарного запаса восполняется заимствованиями: названия праздников, например: *Мы празднуем, ну, более такие, как большие, то есть не такие какие-то маленькие, а такие большие, например, когда я была маленькая, мы праздновали это/ как pääsiäinen по-русски?* (Пасха); *Как marjastus по-русски?* (сбор ягод). События из истории: *Потом я помню Ленина. Он отдал по-моему им/ вот это, itsenäisyys, tuna* (независимость); *ruokapula* (нет еды); *työvoimapula* (нехватка рабочей силы). Много случаев заимствования учебных терминов: *сейчас я на ylä-aste, я пойду в lukio* (средняя школа; старшие классы школы), *пойду в ammattikoulu на повара* (ПТУ; один участник употребил неверный перевод: *профучилище*); *ET* (обучение этике); *уже две недели до koeviikko* (контрольная неделя); *но как itsenäinen* (самостоятельный); *сумасшедший keskiarv/ ну, этот средний бал должен быть, чтоб туда попасть; vanhojentanssit* (бальные танцы для учащихся предпоследнего класса школы). Атрибуты культурной жизни на финском языке сохраняются: *представление называлось Luulosairas по-фински* («Мнимый большой»); *оно было в Kansallisteatteri* (в Национальном театре). Один информант размышляет, что

финским словам трудно подобрать соответствия на русском: *мне просто сейчас идут всякие, но я не знаю, как их перевести, то есть они у меня на финском идут*. Слово «медиа» воспринимается как ж. р. ед. ч.: *читаю новости там официальной медии, социальная медиа.*

В некоторых случаях нарушено управление: *дедушка я не знаю* (т. е. не знакома с дедушкой). В финском языке нет категории рода, и девочка может говорить о себе в мужском роде. Неверное управление: *у меня сразу вспоминается; поздравлю своих вот этих руководителей за то, что они устроили нам хорошую ёлку и нас, ну всё что они нам делали, за это поздравлю*. Сомнительный выбор лексем и ошибка в спряжении: *если я короткая и я не могу повесить куда-то высоко что-нибудь, я всегда припахаю кого-нибудь другого*. Ошибка в согласовании, трудности с подбором слов: *У меня есть, можно сказать, как, что, сейчас, ха, да, четыре лучших/ лучших подруг в Финлян/ из Финлян/, которые финны; перед днём, как началась школа; у моего отца было многие интересные поездки.* Под влиянием финского изобретаются новые слова: *я люблю всё, что касается путешествования; играние на/ играю на пианино; бывание;* используется мн. ч. вм. ед. ч.: *обожаю архитектуры в Питере.* Смысл передается верно, а форма страдает: *мы были и как бы/ неразлу/ неразлученны/ как это говорится?*; *просто делаю на дом всё.* Неверно выбран род: *очень красивый метро; жил большинство своей жизни в другом стране*. Неверная форма: *через полтора недели; поездков*. Неверное отрицание: *я пока ещё не знаю больше.*

Корявость предложений может свидетельствовать о трудностях с подбором слов, о неясных представлениях о грамматике, о недостатке опыта рассказывания: *я более к тому, когда подхожу, я начинаю думать; и там мы будем ща/ сегодня отмечать то, что мы проводили ёлку на русском; раньше я их знала много, сейчас я как-то их все позабыла, потому что больше начала как бы к учёбе идти; блин, сейчас, когда надо вспоминать, все уходят, но я очень много слушаю* (т. е. забываю имена певцов, хотя слушаю много русской музыки).

Общие ошибки

В данном разделе разбираются ошибки, встретившиеся во всех четырех контактных ситуациях. Общими чертами речи билингвов являются определенные категории явлений: заимствования разнообразных, но повторяющихся типов, колебания при выборе подходящего слова, грамматические нарушения. Повторяющаяся особенность – употребление прилагательного *маленький / большой* вм. *младший / старший* со словами *брат* и *сестра*. Прилагательное употребляется вместо существительного при обозначении национальности, как в случае со словом *русский*: *он американский, немецкий, еврейский, финский человек*.

Вместо родительного падежа нередко возникает аналитическая конструкция с предлогом *от*, причем даже у финских билингвов, которые в ней отражают элатив, а не генитив: *оно говорит про девочку Dorothy, которая от Kansas пошла; там моя кузина от папы живёт; дедушка от папы; моя мама приехала от Баку и мой папа приехал от Мольдавия* (обратим внимание также на то, что здесь, как и в случае РКИ, союз *И* заменяет союз *А*); *я очень люблю читать стихотворения от Пушкина или от Евгенева; запрыгнуть на от соседа балкон*

(на соседский балкон)*; на одной стороне от языка, а на другой стороне от культура* (здесь уже значение «из-за»); *это очень меняется от людей; она приходит брать мою маленькую сестру от садика.*

Все – и билингвы, и, как мы знаем, иностранцы, изучающие русский язык, – ошибаются в способах обозначения изучения языка, владения языком и его использования, например: *она больше русский, чем я говорит* (т. е. *по-русски*); *он другой язык тоже говорит; в школе по-ивритски разговариваю; в университете говорят по-английский, потому что это интернациональный* (здесь еще и типичная для РКИ замена личного местоимения указательным); *когда обчаимся, когда я обчаюсь с английским человеком, я буду думать по английскому* (здесь еще путаются звуки Щ и Ч, происходит замена существительного, обозначающего национальность, – англичанин – словосочетанием прилагательное + существительное); *такие слова я не знаю, как по русскому; все остальные просто по русскому говорят; они говорят по русском; ну я вообще-то с рождения говорю тоже с моими родителями русским; может так же разговаривать, как на русски, и по-немецки; по-русски и по иврите; они говорят хорошо по иврите; тоже по русскому говорим с ним; курсы проводятся по английскому* (в смысле: на английском); *я учился английский; мы владеем лучше иврит, чем русский; это язык, который все бабушки говорят; ивритский язык, родителин язык.*

Общими являются нарушения обозначения типа перемещения, замены словами общей семантики *взять* вм. *нанимать, арендовать, покупать, получать, подкупать, выбирать* и т. п., *сделать* вм. *ставить, режиссировать, выступать; пойти* вм. *ехать/ездить, лететь/летать* и т. п.: *я пошла в Нью-Йорк, я большой апартмент возьму; я могу перейти в другую страну* (вм. *переехать*); *они пришли в Израиль* (вм. *приехали*)*; я буду act эти, я все directors возьму давать деньги, они меня возьмут и все хорошо будет; я театр сделаю, пока я не возьму Tony, много Tonies, и потом обратно сюда пойду, movie сделаю, Oscars; нам можно fair делать в школе; она как бы сделала это решение*.

Заметны замены высказываний короткими номинациями и общая краткость синтагм, лексические лакуны, большое количество вкраплений из языка окружения. Часто вм. *однажды* говорят *один день*. Используют слово *фамилия* в значении «семья»: *потом фамилия моего папы сюда тоже приехала, мамина осталась там;* слово *пиано* в значении «пианино». Слово «история» произносится под влиянием интернационализма как *хистория*.

Частотна ошибка в обозначении возраста и времени: *я бЫла семь или восемь; четыре или три лет я танцевала; три лет; когда мне было год с половиной; когда я ещё пятнадцать, шестнадцать; они один год едут в другую страну и обратно; год раньше принимают* (вм. *на год раньше*); *тебе ещё не 18, ты ещё не у тебя/ нету ещё полнолетия; ей тридцать один /лет/ год/не знаю/тридцать один; там уже два лет/ две лет/ там занимаемся; у меня учительница уже шесть годов.*

Используется глагол *знать* вм. *уметь*; после глагола *забыть* идет не придаточное с союзным словом *как*, а инфинитив: *писать забыл, но читать я знаю; она не знает, как говорить.* У ивритских и финских билингвов встречается выражение *учиться для экзамена / учиться на экзамен*, у американца и израильтянина: *две сёстры; у меня две маленькие сёстры*.

В общении часто конкретные наречия и прилагательные, которых рассказчик не помнит, заменяются жестами: *я так так пробежала* (т. е. очень быстро).

Неверная формулировка косвенного вопроса: *так я не знаю, если вообще можно ехать туда. Так* употребляется также вм. *поэтому, потом, вслед за этим, тогда*.

Выводы

Общее и различное в ошибках свидетельствует о трудностях, испытываемых всеми билингвами полуторного поколения, проживающими в двуязычной среде. В то же время коммуникация с ними всегда приносит положительный результат: они могут и хотят выразить свои мысли на русском языке и добиваются цели, коммуникация с ними информативна и интересна. Их мысли отражают сложный выбор, который им предстоит сделать в жизни, проблемы с учебой, отношение к своей языковой личности.

Можно согласиться с тем, что преподавание мирового языка в ситуации плюрицентризма (Шайбакова 2017, Mustajoki et. al. 2019) требует особых умений и усилий (ср. Larsen-Freeman, Tedick 2016) и учета разнообразных влияний окружения, в том числе и самоидентификации в каждом отдельном случае. Gogolin et al. (2011) показывают, как в процессе обучения языку должно учитываться происхождение детей, в семьях которых наличествует иммиграционное прошлое. В современной педагогической парадигме многоязычия и культурного разнообразия речь идет о транслингвальном подходе (García, Leiva 2014, Duarte 2019, Прошина 2017). Многие педагоги отмечают, что исправлять плохо сформированный язык труднее, чем учить языку заново, что доминирование устной формы над письменной приводит к большому числу ошибок на письме и отсутствию развитой грамматики. Есть родители, не исправляющие ошибки детей, довольные тем, что дети хоть как-то с ними общаются; их дети делают больше ошибок.

Существует, несомненно, зависимость между уровнем владения языком и его употреблением, однако индивидуальные черты также имеют значение. Частые поездки в Россию не гарантируют высокого качества владения языком. Систематическое и длительное изучение языка повышает уровень владения, но не всегда свидетельствует об оптимальном владении. Уровень владения языком зависит от того, в какой среде общаешься, в частности, с какими людьми говоришь по-русски, насколько разнообразна твоя речь в зависимости от того, насколько вариативно говорят собеседники. Оптимальный результат должен быть соотнесен с уровнем владения вторым языком в паре, с тем чтобы удостовериться, что язык окружения развит достаточно.

Литература

Прошина З. Г. (2017) Транслингвизм и его прикладное значение // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность, 14(2), 155–170.

Рочева А. Л. (2011) «Полуторное» поколение мигрантов: множественная маргинальность (обзор литературы) // Официальный сайт ИС РАН. isras.ru/publ.html?id=2355

Хашимов Р. И. (2018) Двуязычие и интерференция. Сущность, типология и функционирование. Москва: Флинта, Наука.

Шайбакова Д. Д. (ред.) (2017) Плюрицентрические языки в исследовательских моделях. Алматы: Копитек.
Bhatia T. K.; Ritchie W. C. (eds.) (2006) The Handbook of Bilingualism. Malden, MA: Blackwell.
Benet-Martínez V.; Hong Y. (eds.) (2014) The Oxford Handbook of Multicultural Identity. Oxford: Oxford University Press.
Birdsong D. (2004) Second language acquisition and ultimate attainment // Davies A.; Elder C. (eds.) The Handbook of Applied Linguistics. Malden, MA: Blackwell, 82–105.
Bullock B. E.; Toribio A. J. (eds.) (2009) The Cambridge Handbook of Linguistic Code-Switching. Cambridge: Cambridge University Press.
Davies A. (2003) The Native Speaker: Myth and Reality. Clevedon: Multilingual Matters.
Duarte J. (2019) Translanguaging in mainstream education: a sociocultural approach // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 22(2), 150–164.
García O.; Leiva C. (2014) Theorizing and enacting translanguaging for social justice // Blackledge A.; Creese A. (eds.) Heteroglossia as Practice and Pedagogy. New York: Springer, 199–216.
Gogolin I.; Dirim I.; Klinger T.; Lange I.; Lengyel D.; Michel U.; Neumann U.; Reich H.; Roth H.-J.; Schwippert K. (2011) Förderung von Kindern Und Jugendlichen Mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz Und Perspektiven Eines Modellprogramms. Münster: Waxmann.
Gorter D. (2015) Multilingual interaction and minority languages: Proficiency and language practices in education and society // Language Teaching, 18(1), 82–98.
Grin F. (2007) Economic and language policy // Hellinger M., Pauwels A. (eds.) Handbook of Language and Communication: Diversity and Change. Berlin: Mouton de Gruyter, 271–297.
Grosjean F. (2016). The Complementarity Principle and its impact on processing, acquisition, and dominance // Silva-Corvalán C., Treffers-Daller J. (eds.) Language Dominance in Bilinguals: Issues of Measurement and Operationalization. Cambridge: Cambridge University Press.
Kagan O.; Minkov M.; Protassova E.; Schwartz M. (2019) Identity of Adolescent Russian Heritage Speakers in the U. S., Israel, Germany, and Finland: A Comparison of Socio-Linguistic Features. (in preparation)
Larsen-Freeman D.; Tedick D. J. (2016) World language teaching: Thinking differently // Gitomer D.; Bell C. (eds.) Handbook of Research on Teaching. 5th ed. Washington, DC: American Educational Research Association, 1335–1387.
Minkov M.; Kagan O.; Schwartz M.; Protassova E. (2019) Towards a better understanding of continuum of a heritage language proficiency: A case of Russian as the heritage language speaking adolescents. (submitted)
Mustajoki A.; Protassova E.; Yelenevskaya M. (eds.) (2019) The Soft Power of the Russian Language: Pluricentricity, Politics, and Policies. London: Routledge.
Muysken P. (2000) Bilingual speech: a typology of code-mixing. Cambridge: Cambridge University Press.
Poplack S (2001). Code switching: linguistic // Smelser N. J.; Baltes B. (eds.) International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences, 12. Amsterdam: Elsevier Science, 2062–2065.Protassova, E. (2007) Sprachkorrosion: Veränderungen des Russischen bei russischsprachigen Erwachsenen und Kindern in Deutschland // Meng K.; Rehbein J. (Hrsg.) Kinderkommunikation – einsprachig und mehrsprachig. Münster: Waxmann, 299–333.
Rumbaut R. G. (2012) Generation 1.5, Educational Experiences of // Banks J. A. (ed.) Encyclopedia of Diversity in Educa tion. Thousand Oaks, CA: SAGE. Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=2182167
Schmid M. S. (2011) Language Attrition. Cambridge: Cambridge University Press.

Марина Бурд, Светлана Чиркова (Берлин)

ШЕСТНАДЦАТЬ ЛЕТ СПУСТЯ. ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ БИЛИНГВАЛЬНЫХ (НЕМЕЦКО-РУССКИХ) ДЕТСКИХ САДОВ В ГЕРМАНИИ

В Германии около 600 билингвальных дошкольных учреждений, и число их постоянно растет (fmks-online.de/bilikitas.html). Хотя отдельные организации и клубы существовали давно, массовый интерес и потребность в двуязычном образовании на уровне детского сада и школы – явление, обретшее массовую популярность в последние полтора десятилетия. В Германии, по сравнению с другими странами, английский язык не является единственным доступом в международное сообщество, поэтому другие языки, которые предлагаются в обучении, разнообразны. Кроме того, из-за массовой миграции стало понятно, что поддерживать языки можно и нужно, что изначальный сильный старт для обоих языков дает большие преимущества и более высокий уровень овладения немецким языком (Reich 2009; Gogolin 2011; Bauer 2013; Meng, Protassova 2016; Priebst 2017). Эта идея поддерживается и родителями (Protassova 2018).

О билингвальных детских садах *Общества русскоязычных родителей и педагогов Берлина MITRA* (mitra-kindergarten.de/ru) в Германии мы писали подробно на разных этапах их становления и развития (Пронина 2004; Бурд 2007, 2008, 2011; Бурд и др. 2014). В публикациях рассказывалось о предпосылках возникновения институционального подхода в дошкольном воспитании билингвов и разработке собственной концепции на основании опыта двуязычных детских садов Финляндии и Германии, об инновационных подходах к организации учебного процесса и об особенностях работы с родителями в двуязычных детских садах. В настоящей статье мы остановимся на недавних изменениях в работе детских садов, привнесенных изменениями в условиях работы.

На сегодняшний день в структуру Общества МИТРА входят 10 билингвальных (немецко-русских) детских садов для более 1000 воспитанников в возрасте от 8 недель до 6 лет. Детские сады отличаются друг от друга своим расположением, размерами, структурой групп. Самый маленький детский сад находится в Кельне (33 ребенка), самый большой – в Берлине, в районе Марцан (232 ребенка). В зависимости от истории становления и развития каждого детского сада и архитектурных особенностей помещения, в котором он располагается, сложились структуры групп. В некоторых детских садах работают разновозрастные группы (напр., «Умка» и «Почемучка» в Берлине, «Золотая рыбка» и «Сказочный лес» в Кельне), некоторые работают в группах с детьми одного возраста (напр., «Теремок» и «Матрешка» в Берлине).

Время начала работы детских садов варьируется с 6:30 до 7:30, работа дошкольных учреждений заканчивается в 18:00. Решения о времени работы регулируются в зависимости от запроса родителей, наличия педагогического персонала, а также ситуации с соблюдением «педагогического ключа», что в Германии обозначает, сколько детей приходится на одного воспитателя (соотношение меняется в зависимости от возраста воспитанников).

В целевую группу семей, избирающих наши детские сады для пребывания и воспитания своего ребенка, относятся в основном русскоязычные – немецкие

переселенцы из России и других бывших союзных республик, еврейские эмигранты, студенты и рабочие мигранты, а также билингвальные, многоязычные и семьи коренных немцев. Состав детей тоже различен в каждом детском саду, что связано с социальной структурой микрорайона, где учреждение располагается. Так, в детских садах районов Марцан-Хеллерсдорф в Берлине или в Порце в Кельне преобладают дети немецких переселенцев, а в детских садах, расположенных в районе Штеглиц и в центре Потсдама воспитывается достаточно высокий процент детей коренных немцев и детей из интернациональных семей. Многие сегодняшние родители наших воспитанников – сами билингвы, некоторые владеют тремя и более языками. Все это отражается на работе с родителями.

Детские сады расположены в четырех федеральных землях – Берлине, Бранденбурге, Саксонии и Северный Рейн-Вестфалии, что упомянуть важно, потому что в каждой федеральной земле Германии существуют свои рамочные планы для дошкольного воспитания детей. В этом месте мы хотим подчеркнуть кардинальное отличие подхода к дошкольному образованию в Российской Федерации от немецкой федеральной системы. В отличие от российской системы, где существует единый Федеральный государственный стандарт и заложена возможность его реализации по различным комплексным и парциальным программам, утвержденным Министерством образования, каждая федеральная земля имеет свои рамочные планы, на которые должны ориентироваться детские сады соответствующей земли. Однако разработка концепции и выбор программ для работы в детском саду или даже в отдельной группе лежит на коллективе педагогов или осуществляется воспитателем индивидуально.

Все детские сады, учрежденные Обществом МИТРА, руководствуются едиными методологическими подходами в организации поддержки детского многоязычия, но концепция детских садов в каждой федеральной земле модифицирована под местную государственную программу. Языки коммуникации во всех детских садах – немецкий и русский, но в трех детских садах, в Берлине и Лейпциге, существуют немецко-русско-еврейские группы, в которых проводятся занятия с детьми по тематике традиционного еврейского года. В трех детских садах – в Кельне и Берлине – открылись семейные центры для поддержки педагогической работы в дошкольных учреждениях через создание проектов дополнительного образования (танцы, музыка, театр, консультации для родителей и т. п.).

Обучение и воспитание происходит на двух языках (немецком и русском) в соотношении 50/50. При этом предусмотрена педагогическая деятельность с целью развития духовной, физической, эмоциональной и социальной компетентности детей в следующих областях:

– речевое развитие, письмо, коммуникация
– личностное и социальное развитие, система моральных ценностей
– основы математических знаний, природы, техники
– музыкальное развитие
– движение и спорт, человеческий организм и здоровье
– окружающий мир.

Педагогическая работа осуществляется носителями языка, которые придерживаются избранного принципа: «один человек – один язык». В течение всего дня в общении со взрослым или друг с другом воспитанники имеют право выбора языка.

По-прежнему важным в педагогической работе детских садов общества МИТРА остается систематическое, целенаправленное обучение первому и второму языку (занятия). В центре внимания здесь стоит обучение языку в игровой форме с ориентацией на разные области педагогической деятельности (ознакомление с окружающим, математика, музыка, спорт, рисование, лепка, аппликация, конструирование, эксперименты). Разумеется, готовясь к занятиям, педагоги исходят из интересов детей. Подготовленные занятия позволяют детям в течение короткого времени сконцентрироваться только на одном языке (русском или немецком). У педагога же возникает возможность организовать изучение языка детьми с помощью всех органов чувств, давая детям возможность слушать и проговаривать изучаемые выражения. С помощью хорового или индивидуального повторения педагог в игре помогает детям запомнить сложные слова или речевые конструкции.

В последние годы педагогами активно и успешно осуществляется проектная деятельность, которая предусматривает более длительный процесс освоения той или иной темы. Выбранные детьми и педагогами темы для долгосрочных или краткосрочных проектов проходят «красной линией» через все виды управляемой детской деятельности и через все режимные моменты. Дети вместе с педагогами принимают решения, обсуждают предполагаемые виды деятельности, сравнивают и анализируют, готовят совместно итоговые мероприятия. Ввиду зачастую длительных сроков проектной работы не остаются в стороне и родители, которые также подключаются к процессу реализации того или иного проекта. Успешное сочетание «естественного, неуправляемого» овладения языком в форме речевых интеракций в процессе игры, свободных видов проектной деятельности и «систематического, управляемого» обучения в форме занятий, детских конференций даёт свои положительные результаты.

Стоит отметить, что в Германии предусмотрен языковой тест для детей пятого года жизни, в рамках которого проверяется понимание и знание немецкого языка. В разных федеральных землях он различный и был введен после 2003 года. Тест показывает, что примерно 30 % детей нуждаются в проведении индивидуальной работы с целью повышения уровня владения языком. Нашим воспитателям необходимо было время, чтобы убедить родителей в «безобидности» и необходимости этого теста. Для улучшения знаний детей у педагогов и родителей есть еще один год перед школой. Второй тест проводится перед поступлением в школу. Если родители решили отдать ребёнка в двуязычную школу, проводится проверка уровня владения обоими языками.

Интересной особенностью Берлина стало ведение воспитателями детских садов индивидуального дневника развития ребёнка. В нем фиксируются знания и навыки воспитанников во всех областях умственного, речевого и физического развития. Эти наблюдения педагоги используют при подготовке индивидуальных разговоров с родителями (2 раза в год) и для планирования

индивидуальной работы с детьми. Когда дневники были введены в педагогическую практику земли Берлин, предполагалось, что в них будет зафиксировано овладение ребенком немецким языком. После совещаний в Сенате и вмешательства руководителей двуязычных детских садов было принято решение описывать в этом документе развитие ребенка на тех языках, которыми он владеет и которые используются в детском саду в педагогическом процессе. В нашем случае – немецкий и русский.

Также немаловажно обратить внимание на работу с родителями. Все зарекомендовавшие себя с момента основания Общества МИТРА привычные формы работы с родителями, как, например, родительские собрания, индивидуальные встречи, информационные вечера, праздники и др., проводятся регулярно и на двух языках. С 2010 года в конце учебного года родители получают опросники, чтобы мнения, идеи и пожелания родителей могли учитываться при дальнейшем планировании работы детских садов. Важную роль играют активное участие родителей в проектной работе и внешней эвалюации. Интересно, что на это стали обращать внимание и в других ситуациях с иммигрантскими семьями (напр., Boos–Nünning 2016).

Воспитатели регулярно анализируют свою педагогическую работу. В этих целях регулярно проводятся педсоветы с участием всех воспитателей, формируются рабочие группы для обсуждения различных педагогических тем (языковое развитие детей третьего года жизни; соотношение языков на занятиях в подготовительной к школе группе; игровая деятельность как основа языкового развития; языковое развитие через музыку и спорт и др.).

Новой формой работы в детских садах МИТРЫ стали заключительные педагогические конференции в конце учебного года. В 2013 году такое мероприятие было проведено впервые и в нем приняли участие немецкие и русские заведующие всех 10 детских садов. Каждый детский сад получил предложение выбрать свой лучший проект текущего учебного года и представить его коллегам. Спустя 3 года стало ясным, что эффект обмена опытом даже внутри коллективов МИТРЫ чрезвычайно интересен и полезен. Было принято решение оформить день конференции как день повышения квалификации всего персонала и дать возможность не только руководителям, но всем воспитателям знакомиться с лучшими проектами года и учиться применять лучшие идеи в своей педагогической практике. В этот день педагогам даётся возможность не только представить в форме презентации наиболее удачные примеры своей работы, обменяться профессиональным опытом, но также обсудить с коллегами возможные сложности и неудачи. Годовая конференция даёт педагогам импульс для размышлений, на какие моменты в педагогической работе или в развитии детей нужно обратить особое внимание, и в то же время предоставляет площадку для обмена идеями, которые становятся определяющими в планировании дальнейшей работы. С 2017 года на заключительную конференцию были приглашены представители других билингвальных немецко-русских детских садов, партнеры Общества МИТРА из Дортмунда и Франкфурта-на-Майне.

Большую роль в повышении качества работы детских садов МИТРЫ сыграли две новые формы работы – проведение эвалюации работы детских садов в сопровождении приглашенных извне экспертов и участие детских садов

в Федеральной программе «Язык и интеграция» (ср., напр., книгу Röhner, Wiedenmann 2017).

Началась внешняя **эвалюация** в 2011 году. Первым детским садом была «Матрёшка». Эвалюация происходит следующим образом. В детский сад приходит специалист, посланный организацией, которую мы для себя выбрали (EKTIMO). Процесс эвалюации включает в себя подготовку педагогического персонала к предстоящей проверке. Для этого проводится педсовет – знакомство с Эвалюатором и объяснение важных моментов предстоящего посещения им детского сада. Детский сад, в свою очередь, должен заполнить и отправить в назначенный срок необходимые формуляры и педагогическую концепцию детского сада. Сам процесс посещения длится 2 дня. В это время Эвалюатор наблюдает за педагогическим процессом, проверяет документацию, проводит встречи с педагогами, родителями, учредителем организации. Весь процесс наблюдения направлен на оценку соответствия работы детского сада Берлинской образовательной программе в следующих областях:

- Как организована ежедневная жизнь детей в детском саду и каково её влияние на всестороннее развитие ребёнка;
- Как воспитатели и дети инициируют проекты и претворяют их в жизнь;
- Каким образом помещение и его оборудование влияет на всестороннее развитие ребёнка;
- Как педагоги наблюдают и документируют развитие детей;
- Каким образом строится совместная работа с родителями;
- Каким образом осуществляется переход детей в школу;
- Что включает в себя совместная работа с учредителем.

После двух дней наблюдения примерно через месяц происходит заключительная встреча с Эвалюатором. На этой встрече подробно обсуждается каждая область со всеми педагогами и проводится дискуссия по поводу предложений Эвалюатора. Через 5 лет все повторяется, но уже с учетом предложенных изменений.

Примеры работы по проектам

Sprache & Integration «Язык и интеграция». Проект проходил с 2011 по 2014 год. Цель проекта: используя дополнительные финансовые средства и дополнительные педагогические ресурсы, усилить работу в детских садах в области языкового развития. Целевая группа – дети до 3-х лет. Государством были выделены деньги на курсы повышения квалификации специалистов, которым необходимо было заниматься дополнительно с детьми, организовывать встречи для родителей, поддерживать и направлять педагогический персонал. 7 садов принимали участие в проекте.

Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist «Языковой детский сад: поскольку язык – это ключ к миру». Проект явился продолжением первого проекта, начался в 2016 и закончится в 2019. Цели проекта: дальнейшее усиление системы языкового развития в детских садах; дальнейшее повышение квалификации педагогов в области речевого развития детей, совместной работы с родителями и инклюзивной педагогики; предоставление поддержки со стороны независимых специалистов. 8 садов принимают участие в проекте.

В каждом из них есть освобожденная единица языкового эксперта, которая осуществляет реализацию проектных целей.

В этом месте необходимо обозначить обстоятельства, влияющие на работу детских садов в настоящий момент. Мы считаем их своеобразными «вызовами времени», в которое мы живем:

- значительные ухудшения в ситуации с педагогическим персоналом;
- увеличение количества детей с особенностями в развитии среди воспитанников детских садов;
- неизученность проблематики «инклюзивное воспитание и образование у билингвальных детей».

Физическое отсутствие педагогического персонала

Когда открывался первый детский сад 16 лет назад, в Германии существовал довольно высокий уровень безработицы, особенно в новых федеральных землях, на территории бывшей ГДР. Нами было принято решение в группе из 16 детей привлечь к работе двух воспитателей – носителей русского и немецкого языков. В конкурсе на 8 предлагаемых мест в первом детском саду участвовали около 60 кандидатов. В 2004–2007 гг. во всех федеральных землях Германии был введен так называемый «педагогический ключ», то есть закрепленное законом соотношение количества воспитанников на одного воспитателя. Это законодательное новшество было введено для повышения качества педагогической работы с дошкольниками. Значительный рост рождаемости в последние 10 лет и интенсивная Программа Правительства страны и Земельных министерств по строительству новых детских садов с одновременным демографическим дефицитом, возникшим в результате объединения Германии, привели к острой нехватке педагогического персонала. Количество молодых воспитателей, приходящих на смену вышедшим на пенсию педагогам-дошкольникам, катастрофически не соответствует потребностям действующих детских садов. Не решают проблемы ни ежегодные повышения заработных плат в этом секторе экономики, ни введения новых учебных программ в университетах и частных ВУЗах, которые стали готовить специалистов в области педагогики для детей младшего возраста. Ситуация усугубляется тем, что политики под давлением требования общественности по улучшению работы в дошкольных учреждениях еще более снижают «педагогический ключ», что показывает улучшение ситуации на бумаге, в политических циркулярах, но становится невозможным для реализации на практике. Положение с недостатком педагогического персонала – не только в детских садах, но теперь и в школах, и в группах продленного дня – еще более ухудшилось с появлением проблемы беженцев с детьми в Германии.

Профессиональная подготовка воспитателей

Недостаток профессиональных воспитателей чиновники пытаются решить в настоящее время двумя способами: снижением барьеров для подтверждения дипломов специалистов, получивших образование не в Германии, а также разрешением работать воспитателями детских садов людям без образования

при условии получения ими его без отрыва от производства. Учредители детских садов вынуждены принимать на работу на 20 рабочих часов людей, которые начали учиться в школах для воспитателей (20 часов учебного времени в неделю). В некоторых детских садах количество таких «непрофессиональных» сотрудников достигает 40 %, что требует от специалистов – воспитателей и руководителей детских садов – значительных усилий для поддержки этих сотрудников в форме консультаций, сопровождения с обсуждением, большой ангажированности и взаимовыручки.

Следующая тема, связанная с необходимостью повышения квалификации, – **инклюзия**, работа с детьми с особенностями в развитии. Такие дети появились в наших детских садах с первого дня. Воспитатели работали с ними индивидуально, не во всех детских садах имелись специалисты с дополнительной квалификацией. В 2014 году проблема недостаточной квалификации персонала стала острой: не всегда удавалось своевременно распознать детей с особенностями развития, мы не были готовы к работе с родителями таких детей, были недостаточно знакомы с особенностями немецкой системы работы в этой области и, конечно, не обладали знаниями о том, какие особенности в организации педагогической работы с такими детьми нам необходимо иметь в виду, предлагая в детских садах концепцию двуязычия. Встал вопрос о срочной организации курсов повышения квалификации для руководителей и всего педагогического состава. Были приглашены квалифицированные референты для проведения семинаров во всех детских садах, по итогам которых в каждом детском саду нашлись педагоги, заявившие о своей готовности пройти специальное обучение и получить дополнительную квалификацию «интеграционного педагога». Для каждого детского сада приобрели специальную литературу и различные методические материалы. Для подготовки интеграционных специалистов, имеющихся в каждом нашем детском саду, нам понадобилось три года.

В каждом детском саду имеется специалист, который отвечает за работу с особыми детьми: он ведёт разговоры с родителями, контактирует с другими организациями, составляет индивидуальный план работы с тем или иным ребёнком, поддерживает и направляет работу воспитателей в группах, где есть такие дети. Один раз в квартал собирается рабочая группа из специалистов всех детских садов МИТРЫ, ответственных за инклюзивную работу. У педагогов есть возможность поделиться опытом, обсудить различные ситуации и способы взаимопомощи. Ведь, пожалуй, каждому педагогу очень важно чувствовать, что ты не один и что всегда рядом есть коллеги и специалисты, которые готовы выслушать и поддержать.

В работе мы опираемся, таким образом, на достижения науки, опыт педагогического сообщества Германии, России и мира и на свои собственные наработки. Система постоянно развивается и открыта новому.

Литература

Бурд М. А. (2008) Говорим по-русски с детского сада: билингвальное образование в дошкольных учреждениях и начальной школе Берлина // Этнодиалоги, 1(27), 98–109.

Бурд М. А. (2007) Опыт МИТРЫ в деле создания двуязычных детских садов в Германии и его значение для России // Детское двуязычие в объединенной Европе: Опыт

сохранения русского языка у детей в условиях многоязычия. Материалы международной научно-практической конференции (Берлин, 4–6 октября 2007 года). Берлин: МИТРА, 73–76.

Бурд М. А. (2011) Психолого-педагогические основы взаимодействия детского сада и семьи в процессе воспитания и обучения русскому языку детей-билингвов дошкольного возраста. Канд. дис. Москва: Институт русского языка им. А. С. Пушкина.

Бурд М.; Моин В., Шварц М., Луккари В., Протасова Е. (2014) Установки родителей детей, посещающих двуязычные детские сады в Финляндии и Германии // Протасова Е. (ред.) Многоязычие и ошибки. Берлин: Реторика, 11–26.

Пронина М. А. (2004) Интеркультурный детский сад // Обруч, 4, 7–10.

Bauer E. (2013) Die Sprachentwicklung mehrsprachiger Kinder. 07.01. erzieherin.de/die-sprachentwicklung-mehrsprachiger-kinder.html

Boos-Nünning U. (2016) Bildungsbrücken bauen: Stärkung der Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund. Ein Handbuch für die Elternbildung. Münster: Waxmann.

Gogolin I. et al. (2011) Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz eines Modellprogramms. Münster: Waxmann.

Meng K.; Protassova E. (2016) Deutsch und Russisch: Herkunftssprachen in russlanddeutschen Aussiedlerfamilien // Publikationsserver. Mannheim: Institut für deutsche Sprache (IDS). ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/4615.

Priebst B. (2017) Chancen und Risiken von kindlicher Mehrsprachigkeit. Auswirkungen auf die kognitive und sprachliche Entwicklung eines Kindes. Dresden: Grin.

Protassova E. (2018) Spracheinstellungen russischsprachiger Familien in Deutschland und Finnland – ein Vergleich // Mehlhorn G.; Bremer B. (Hrsg.) Potenziale von Herkunftsspachen. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren. Tübingen: Stauffenburg, 143–164.

Reich H. H. (2009) Zweisprachige Kinder. Sprachaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter. Münster: Waxmann.

Röhner C., Wiedenmann, M. (2017) Kinder stärken in Sprache(n) und Kommunikation. Stuttgart: Kohlhammer.

Юрий Дорофеев (Симферополь)

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЯЗЫКОВ: ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ*

Каждый словарь отражает особенности развития языка в определенный период. Поэтому в практике преподавания языков именно словари выступают и как источники эмпирического материала, и как справочники по использованию отдельных языковых единиц, и как совокупность сведений о картине мира носителей конкретного языка. Соответственно, развитие номинативной системы языка на современном этапе и ее отражение в словарях представляет собой одну из ключевых проблем лингвистики. В рамках решения этой проблемы исследователь должен ответить на ряд взаимосвязанных вопросов: обогащаются ли языки в процессе взаимодействия или, наоборот, этот процесс препятствует их свободному развитию; каковы отношения между разными формами существования (региональными, социальными, национальными и др.) одного языка; каковы механизмы возникновения и закрепления в языке неологизмов, окказионализмов и заимствований; насколько закономерны инновации в речевой деятельности и нужно ли препятствовать их проникновению в язык; возможно ли негативное влияние на язык; усиливается ли в языке интерференция, которая требует вмешательства извне и более жесткой кодификации; каким образом и в какой степени отразить в словаре особенности функционирования языка в определенном ареале и т. п. Эти вопросы особенно актуальны для практики преподавания языков, когда обучающийся погружен в коммуникацию, которая может протекать на нескольких языках одновременно. В этой ситуации от ответов на поставленные выше вопросы зависит состав словника и подходы к формулировкам значений, а роль словаря в процессе обучения отдельному языку значительно возрастает. Поэтому в статье будут рассмотрены закономерности взаимодействия языков и влияние этого процесса на развитие словаря носителя языка.

В структурном аспекте теория языковых контактов учитывает прежде всего степень воздействия языков друг на друга. Однако при рассмотрении контактов языков с позиции противостояния и взаимопроникновения семиотических систем необходимо учитывать и функциональный аспект, который предполагает, что такое взаимодействие осуществляется не на абстрактном уровне, а в процессе конкретной речевой деятельности и, в конечном итоге, в сознании говорящих, которые принимают, оценивают или отторгают любые инновации: «Коллективы людей (или отдельный человек, если речь идет об индивидуально-языковом сознании), пользуясь языком, живя в нем и благодаря ему, постоянно вносят в него определенные субъективные моменты в соответствии со своим строем мыслей и чувств, образом жизни и т. д.» (Манакин 2004: 229). И именно коммуникативные потребности речевого коллектива изначально определяют пределы взаимодействия языков. С одной стороны, функции языков могут четко разграничиваться, а с другой, необходимость эффективной коммуникации может стимулировать носителей языка как к созданию новых единиц внутри системы, так и к заимствованию их из других языков.

---

* Подготовлено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 17-04-00187.

Для современной лингвистики понятие языковых контактов является краеугольным, поскольку отдельный язык как социальное образование не может развиваться в изоляции от различного рода внешних факторов и особенно от влияния других языков и так как вне такого взаимодействия утрачиваются стимулы к развитию системы. Об этом, в частности, свидетельствует история развития конкретных языков. Например, английский язык в определенный исторический период испытал значительное влияние со стороны старофранцузского языка и через его посредство латинского. Заимствования из французского продолжались и позже, в результате языковых контактов лексический состав английского языка наполовину состоит из слов романского происхождения: *animal (животное), barrier (барьер), camouflage (камуфляж), caterpillar (гусеница), detonation (детонация, взрыв), different (различный), enjoy (наслаждаться), example (пример), film noir (фильм в жанре нуар), genius (гений), influence (влияние), interfere (вмешиваться), message (сообщение)* и др. (Маковский 1999). Русский язык в разные периоды своего развития также подвергался значительному влиянию многих языков: немецкого (*авторитет, балетмейстер, гантель, замша, импонировать, лавина, марка*), французского (*авиатор, аллея, баллада, волонтер, галерея, дублер, жанр, кабинет*) и др. (Крысин 2008), его лексический состав расширялся также за счет номинативных единиц из языков народов Российской империи и СССР: *брынза, кумыс, лаваш, майдан, мацони, пурга, таймень, хлопец, хутор, шашлык* и др. Таким образом, в системе любого языка наблюдаются «следы» влияния других языков, причем далеко не всегда родственных. Результатами языковых контактов являются многообразные следствия: в одних случаях они приводят к активному заимствованию из разных языков, в других – к интерференции, смешению норм контактирующих языков, образованию вариантов и, как крайний случай, к функционированию некоторого среднего подъязыка (койне, пиджина, креольского), в третьих – к языковой ассимиляции, в четвертых – к полилингвизму. Поэтому нет сомнений, что изучение языковых контактов и их результатов позволяет исследовать не только особенности строения языковой системы, но и особенности коммуникативной реализации языка, степень его участия в жизни человека. Исследование языка в таком функциональном аспекте приобретает особое значение для сферы образования, поскольку учет взаимовлияния языков в конкретной ситуации во многом определяет методику преподавания филологических дисциплин.

Для практики составления словарей важно, что языковые контакты представляют собой длительный и сложный процесс, непосредственно связанный с развитием общества. Поэтому в современных словарях определенного типа (лингвокультурологических, лингвострановедческих и др.) нередко отражается взаимосвязь языков с культурными, экономическими, политическими и другими факторами, которые рассматриваются как предшествующие по отношению к контактам языковым: «Изменения в собственно культурной сфере воплощаются в языке, а языковые эволюции активно участвуют в культурных процессах и влияют на них» (Васильев 2003: 3). С нашей точки зрения, при этом необходимо учитывать, что «Язык есть среда, в которой и через которую человек взаимодействует с миром» (Кравченко 2001: 101), и поэтому все эти контакты осуществляются при посредстве языка, и вне его они просто невозможны. Таким образом, степень взаимопроникновения языков находится в зависимости не только и не столько от экстралингвистических факторов,

сколько от коммуникативной среды, в которой функционируют языки, а источником иноязычных инноваций является, прежде всего, речевая деятельность билингвов (Mackey 1972). И хотя по этому поводу высказывались различные мнения и даже утверждалось, что двуязычие отрицательно сказывается на умственных способностях человека и единстве его личности (Хауген 1972: 66), сегодня не подлежит сомнению тот факт, что знание нескольких языков является значительным социальным преимуществом (косвенным результатом такого признания является введение в Российской Федерации обязательного экзамена по иностранному языку для обучающихся общеобразовательных организаций с 2020 года). При этом закономерно, что использование двух разных кодов способствует их совмещению, если результатом становится более эффективная коммуникация.

Если контакты между языками наблюдаются в пределах некоторого коллектива, то инновации, основанные на заимствовании единиц из другой системы и получившие распространение в данном коллективе, следует признать актуальными для этого сообщества. В таких условиях «важно помнить, что многие факторы, дающие языку статус «доминирующего», – его важная роль в общении, его значение для социального продвижения и т. д., – навязываются человеку окружающей средой. Поэтому соотношение между языками часто оказывается одинаковым для многих носителей, участвующих в данной ситуации контакта» (Вайнрайх 1972: 55). Яркий пример такой ситуации – влияние английского языка на русский: *айсинг, бренд, бартер, бойлер, демпинг, импичмент, лизинг, ноутбук, спонсор* и т. п. (Крысин 2008). Непосредственное наблюдение над проникновением подобных единиц посредством речевой деятельности билингвов в тексты и речевую практику является важным, потому что позволяет выявить и проанализировать интерференцию в момент ее возникновения, «еще до того как она подвергнется стандартизирующему влиянию регулярного употребления» (Хауген 1972: 69), а впоследствии позволяет составителю словаря учитывать степень освоенности единицы, ее распространенность и функциональный потенциал.

Ситуации заимствований носят системный характер в тех случаях, когда в рамках одного ареала сосуществуют два или более языков. Это тезис находит подтверждение в том числе в процессе функционирования русского языка в отдельных субъектах России: в севернорусские территориальные варианты из западнофинских языков попали семемы *курья (залив реки), сахта (поросшая кустарником болотистая местность), рада (моховое болото), кибас (грузило на неводе), лох (семга после метания икры)*; из языка коми пришли слова *виска (ручей, проток), кулѐма (западня на пушных зверей), лузан (охотничья накидка), орда (бурундук)*; в южнорусских и особенно юго-восточных территориальных вариантах функционируют многочисленные заимствования из тюркских языков: *казан (ведро), бирюк (волк), учуг (проволочная сетка, которой перегораживают реку), арьян (кислое молоко, разведенное водой), сурпа (мясной бульон), турсук (кожаный мешок)* (Филин, Сороколетов 1965–2010).

Такое взаимовлияние является закономерным для всех языков. Так, развитие английского языка за пределами Британских островов проходило при посредстве влияния языков коренного населения тех территорий, которые подвергались колонизации. Например, для Австралии характерны семантические группы номинативных единиц, использование которых отражает условия

жизни на континенте. *dingo (австралийская дикая собака), kangaroo, wallaby (кенгуру, валлаби), koala (коала), kookaburra (большой австралийский зимородок), boomerang (оружие аборигенов в виде плоского крыла), coolamon (судно аборигенов Австралии), gibber (местность в пустыне, естественным путем выложенная камнями)* (Ощепкова 2004; AAL). Большинство перечисленных единиц активно используются в речи англоговорящих жителей Австралии. Некоторые из приведенных примеров именуют так называемые «экзотические реалии», и поэтому эти слова вышли за пределы австралийского варианта и даже английского языка, став международными (*кенгуру, динго, бумеранг* и др.). Сходная ситуация наблюдается и в процессе функционирования испанского языка в Латинской Америке, поскольку в него проникают многочисленные заимствования из местных индейских языков. Многие семемы, служащие для обозначения специфических реалий, также впоследствии перешли в другие языки именно через посредство вариантов испанского языка: *lama (лама), condor (кондор), alpaca (альпака), puma (пума), tapir (тапир), yaguar (ягуар), ñandu (нанду), tucán (тукан), piraña (пиранья)* и др. (Фирсова 2004).

Таким образом, актуальность заимствованных единиц может возрастать, вследствие чего они начинают использоваться в территориальных формах языка, а впоследствии могут получить распространение и в литературной форме и даже проникнуть в другие языки в качестве экзотизмов. Так, из языков народов Индии первоначально именно в индийский вариант английского языка попали слова, затем пополнившие лексический фонд других вариантов английского и получившие распространение в других языках: *pepper (перец), beryl (берилл), sandal (сандал), cashmere (кашемир), punsh (пунш), camphor (камфора), indigo (индиго), jungle (джунгли), loot (грабеж), khaki (хаки), rajah (раджа), sepoy (сипай, индийский солдат на службе англичан), verandan (веранда), curry (карри), mango (манго), pariah (пария)* (Секирин 1964: 142–145).

Результатом систематических языковых контактов является возникновение интерферированных форм языка. Поскольку такие формы чаще всего относятся к маргинальным явлениям, то момент их возникновения обычно не может быть зафиксирован даже приблизительно, и их изучение начинается только после того, как их удельный вес в системе становится очень значительным.

Для Украины ярким примером такой формы является так называемый суржик, возникший в результате интерференции двух близкородственных языков. Видимо, о явлениях такого рода писал еще Л.В. Щерба: «Наконец, капитальнейшим фактором языковых изменений являются столкновения двух общественных групп, а следовательно, и двух языковых систем, иначе – смешение языков. Процесс сводится в данном случае к тому, что люди начинают говорить на языке, который они еще не знают. Языковой материал, которому они стремятся подражать, един; языковая система, которая определяет их речевую деятельность, едина. Поэтому они одинаковым образом искажают в своей речевой деятельности то, чему подражают. Если со стороны другой группы по тем или иным социальным причинам нет достаточного сопротивления, то результаты одинаковым образом «искаженной» речевой деятельности, являясь в то же время и языковым материалом, обусловливают резкое изменение языковой системы» (Щерба 2004: 30). Подобное взаимодействие является одним из постоянных факторов, определяющих развитие языков.

К суржику лингвисты относятся неоднозначно. Чаще всего можно наблюдать резко отрицательное отношение к этой форме языка, хотя она и представляет собой закономерное явление, характеризующее коммуникацию в условиях билингвизма. Акцент делается на том, что подобные формы не предполагают синтеза языков и культур, и потому здесь не может идти речь о взаимообогащении. Негативное отношение к таким формам языка вполне объяснимо. У. Вайнрайх (1972: 57–58) пишет по этому поводу: «Язык может внушать носителям чувство патриотизма, подобное национальному патриотическому чувству, связанному с идеей нации. Язык, будучи неприкосновенной сущностью, противопоставляемой другим языкам, занимает высокое положение на шкале ценностей, положение, которое нуждается в «отстаивании». В ответ на угрожающий языку сдвиг это чувство верности языку приводит в действие силы, направленные на сохранение языка, оказавшегося под угрозой; в ответ на интерференцию оно превращает стандартизованный вариант языка в символ веры и святыню». Однако история развития многих ныне самостоятельных языков включала такие же этапы (самый яркий пример – история формирования романских языков на основе народной (вульгарной) латыни). Поэтому некоторые современные исследователи не столь категоричны в своих оценках: «Думается, не стоит столь сурово оценивать это живое языковое явление, наоборот, как нам кажется, эта зона национального языка также нуждается в исследовании и описании. Определенную часть «суржикизмов» и просторечной лексики мы склонны рассматривать в качестве лингворегионализмов, в частности, такие глаголы, как *базикать, позычить, словить, улаштовать* и др. (Новикова 2011: 23). Сходной позиции придерживается и С. Дель Гаудио, который в своей монографии также обосновывает возможность рассмотрения суржика как компонента языкового мира (Del Gaudio 2010).

Отмеченные закономерности развития и функционирования языков в экзоглоссной ситуации обусловливают особые типы коммуникации, в рамках которых получают распространение или, наоборот, ограничиваются в использовании отдельные номинативные единицы: «Отношения функциональной дополнительности существуют между компонентами любых социально-коммуникативных систем – будь то функционально-стилистические подсистемы одноязычной социально-коммуникативной системы или литературный язык и территориальный диалект в условиях диглоссии или же, наконец, разные языки, образующие двуязычную коммуникативную систему в условиях билингвизма» (Швейцер 2009: 76). Так, если речь идет о соотношении государственного и региональных языков, то, как правило, возникает ситуация билингвизма, приводящая к интерференции и появлению у официального языка региональных особенностей. Если противопоставляются литературная форма и разного рода разговорные идиомы, то говорят о диглоссии, которая также приводит к взаимодействию между разными формами существования одного языка. При рассмотрении языка за пределами своей исконной территории распространения сегодня многие исследователи предлагают обозначать его формы как особые функциональные варианты (Рудяков 2016). При этом необходимо иметь в виду, что 1) на одной территории могут функционировать две (или более) формы литературного языка; 2) во всех языках наблюдается вариативность, обусловленная социальными факторами; 3) не всегда возможно определить границы между формами существования одного языка и отдельными языками.

Так, многообразие состояний русского языка в современном мире приводит исследователей к необходимости описать его формы существования наиболее полно, для чего, в частности, используются возможности словаря. При этом важное место отводится, по мнению авторов статьи с показательным названием «Русские языки», диверсификации русского языка под влиянием миграций, расширения билингвизма и многоязычия (Вахтин и др. 2010: 5).

Весьма показательным является обращение лингвистов к региональным аспектам функционирования русского языка, которые отражены в многочисленных словарях: «Владивосток в названиях от «А» до «Я»: топонимический лингвострановедческий словарь» О. Л. Рублевой, «Тула: факты, события, люди…» Н. Н. Гончаровой, «Лингвистический историко-топонимический словарь Кубани» В. П. Абрамова, «Колымские регионализмы переходной эпохи (Краткий словарь колымской региональной лексики 20-х годов XX века)» Ю. А. Резвухиной и др.

Региональные особенности русского языка привлекли внимание исследователей относительно недавно, вследствие чего само явление пока не имеет более или менее устойчивой дефиниции. Для обозначения отмеченных форм существования языка чаще всего используется термин *регионолект*, обозначающий речь «жителей средних и малых городов, в которой в значительной мере ощущается влияние местных говоров и присутствуют следы просторечия» (Михальченко 2006: 180), хотя в других случаях эти явления характеризуются как *этнолект*, то есть «результат дифференциации языка, функционирующего в зоне языкового контактирования и приобретшего специфические черты под воздействием родного языка (языков) билингвов через интерференцию» (там же: 250).

Наиболее значимым следствием отмеченного направления исследований является признание того обстоятельства, что сегодня русский язык в разных регионах развивается в непосредственной зависимости от условий его функционирования. Безусловно, причины процессов, протекающих сегодня в русском языке, и их следствия для дальнейшего развития и функционирования русского языка еще предстоит изучить. Однако для нас является несомненным тот факт, что одной из таких причин является активизация взаимодействия языковых миров, которое осуществляется при посредстве развития билингвизма (особенно если одним из языков в этом случае будет русский), в процессе расширения сфер использования родных языков народов России и иностранных языков. И независимо от взглядов профессиональных лингвистов или пуристов те члены социума, для которых русский язык не является родным или которые используют его наряду с другим языком, взаимодействуют друг с другом и с носителями разных функциональных вариантов русского языка, используя такой набор средств, который позволяет осуществлять максимально успешную коммуникацию. Изучить новые формы существования русского языка более подробно – вот задача современной русистики (Рудяков 2016).

Выявленные закономерности взаимодействия языков на современном этапе позволяют сделать следующие выводы. Языковые контакты находятся в прямой зависимости не только от экстралингвистических факторов, они отражают особенности коммуникации в полиязычной среде, в рамках которой функционируют языки. Поэтому проникновение из одного языка в другой номинативных единиц или грамматических конструкций обусловливается, прежде всего, особенностями речевой деятельность билингвов, которая служит источником

инноваций. Это происходит оттого, что создание новой единицы и включение ее в коммуникацию предполагает инициативу некоторого индивида. Такая инициатива может найти поддержку среди других участников коммуникации, следствием чего будет так называемое «принятие» и дальнейшее активное использование возникшей инновации.

Поиск оптимальных способов выражения сигнификатов, в том числе и среди иноязычных единиц, характерен для любой коммуникативной среды. Это особенно типично для современного мира, в котором две взаимосвязанные тенденции к глобализации и регионализации обусловливают этническую поликультурность отдельных территорий, в том числе и в языковом плане. В новых условиях языки адаптируются, чтобы отвечать интересам своих носителей и благодаря этому расширять сферу своего функционирования. Отражение отмеченных процессов в лексикографической практике требует от лингвистов не только учета новых факторов, обусловливающих развитие языков, но и предполагает более широкое описание отдельного языка во всем многообразии его форм. Поэтому для современного языкознания становится актуальной разработка словарей, в рамках которых можно представить результаты взаимодействия отдельных языков, в том числе и словари, которые охватывают региональные особенности функционирования русского языка.

Функциональный подход к проблеме языкового взаимодействия и разработка словарей регионоведческой направленности являются необходимыми компонентами современной системы образования, которая предполагает овладение коммуникативными нормами нескольких языков, как иностранных, так и языков народов России и государственных языков республик.

Литература

Вайнрайх У. (1972) Одноязычие и многоязычие // Розенцвейг В. Ю. (ред.) Новое в лингвистике, VI: «Языковые контакты». Москва: Прогресс, 25–60.

Васильев А. Д. (2003) Слово в российском телеэфире: Очерки новейшего словоупотребления. Москва: Флинта.

Вахтин Н. Б.; Мустайоки А. С.; Протасова Е. Ю. (2010) Русские языки // *Mustajoki A.; Protassova E.; Vakhtin N.* (eds.) Instrumentarium of Linguistics: Sociolinguistic Approaches to Non-Standard Russian. Helsinki: University of Helsinki, 5–17.

Кравченко А. В. (2001) Знак, значение, знание. Очерк когнитивной философии языка. Иркутск.

Крысин Л. П. (2008) Иллюстрированный толковый словарь иностранных слов. Москва: Эксмо.

Маковский М. М. (1999) Историко-этимологический словарь английского языка. Москва: Диалог.

Манакин В. Н. (2004) Сопоставительная лексикология. Киев: Знання.

Михальченко В. Ю. (ред.) (2006) Словарь социолингвистических терминов. Москва: Институт языкознания РАН.

Новикова Т. Ф. (2011) Современные региолекты: проблемы статуса и описания // Лінгвістика, 3(1), 17–25.

Ощепкова В. В. (2004) Язык и культура Великобритании, США, Канады, Австралии и Новой Зеландии. Москва: ГПОССА.

Рудяков А. Н. (2016) Георусистика: русский язык в глобальном мире. Москва: ЛЕКСРУС.
Секирин В. П. (1964) Заимствования в английском языке. Киев: Киевский университет.
Филин Ф. П.; Сороколетов, Ф. П. (ред.) (1965–2010) Словарь русских народных говоров. Вып. 1–43. Москва, Санкт-Петербург: Наука.
Фирсова Н. М. (2004) Испанско-русский словарь. Латинская Америка. Изд. 2-е. Москва: Русский язык – Медиа.
Хауген Э. (1972) Языковой контакт // Розенцвейг В. Ю. (ред.) Новое в лингвистике, выпуск VI: «Языковые контакты». Москва: Прогресс, 61–80.
Швейцер А. Д. (2009) Современная социолингвистика: Теория, проблемы, методы. Изд. 2-е. Москва: ЛИБРОКОМ.
Щерба Л. В. (2004) О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Изд. 2-е. Москва: Едиториал УРСС, 24–39.
AAL. Amazing Australian language. amazingaustralia.com.au/language.htm
Del Gaudio S. (2010) On the nature of Suržyk: a double perspective // Wiener Slawistischer Almanach, Sonderband 75.
Mackey W.F. (1972) The description of bilingualism // Fishman J. A. (ed.) Readings in the Sociology of Language. The Hague: Mouton, 554–584.

Дамира Орусбаева (Бишкек)

ЯЗЫКОВЫЕ ТРУДНОСТИ ПРИ СОСТАВЛЕНИИ ДВУЯЗЫЧНЫХ ПРЕДМЕТНЫХ СЛОВАРЕЙ

Терминологические словари составляются на разных основаниях и с разными целями. Они могут быть одно-, дву- и многоязычными, иметь вид тезауруса, этимологического словаря с лексическими гнездами, функционального или прагматического. Кроме того, они могут быть алфавитными, тематическими, частотными. Сегодня все чаще словари уходят в Интернет и постоянно обогащаются и дополняются. При толковании терминов можно опираться на перевод, контекст, совокупность контекстов, реальное использование в письменной и устной речи, в том числе и с опорой на языковые корпуса. Соблюдаются, в частности, принципы системности, коммуникативной ценности, учебной направленности, целостности. Остается спорным вопрос о языке и степени подробности толкования, особенно в случае, когда объемы значений и коннотации в языках не совпадают (Валиева 2013, Павлова 2015, Савчиц 2015, Сарангова 2013, Сергевнина 2011, Хлыбова 2017). Бо́льшая часть подобных словарей адресована взрослым, как правило – специалистам, получившим профессиональное образование в определенной области.

В процессе реализации программы «Многоязычное образование в Кыргызской Республике» перед Государственным центром инновационных технологий (ЦИТ) встала необходимость оказания методической поддержки учителям, работающим в пилотных школах. Для русскоязычных школ г. Бишкека целевым является государственный – кыргызский язык, поэтому перед ЦИТ стоит задача оказания практической помощи учителю, который работает на целевом языке. Такая поддержка может быть реализована через создание двуязычных словарей по предметам. Данная статья рассматривает опыт работы по созданию русско-кыргызских и кыргызско-русских предметных словарей по истории, естествознанию, биологии и физическому воспитанию в школах, внедряющих программу Многоязычного образования. Поскольку пилотными, в основном, являются классы младшей школы и среднего звена, то для создания словарей были отобраны предметы, которые преподаются в этих звеньях. По мнению Бабаходжаевой (1983: 89), «Лингводидактическая направленность словаря не возможна без учета адресата, этапа обучения». В связи с этим мы определили ступени обучения учащихся: физвоспитание 1–4 классы, 5–11 классы, естествознание – 5 класс, биология – 6 класс, история 5–7 классы, обозначая одновременно уровень владения вторым языком. Для начальной школы, согласно Европейским компетенциям, это А1–А2, для среднего звена А2–В1. Таким образом, словарь предназначен учителю, он помогает снимать языковые трудности на уроке, но также и ученику, который учится говорить на втором языке в ходе урока по предмету.

«Словарь должен реализовывать справочную, систематизирующую и обучающую функцию» (там же: 82). В словаре учитель или ученик сможет найти информацию относительно какого-либо понятия, термина, которые также должны располагаться системно, чтобы поиски не вызывали особых трудностей. Обучающая функция словаря реализуется через подачу предметных знаний и знакомство с предметной лексикой. Поскольку «использование

двуязычных словарей способствует не только расширению слов, но и является знакомством с основами науки» (Григорян 1984: 132), нашей целью является обучение языку предмета через коммуникацию. Об этом же пишет Джайнакова (1987: 13) «Словарь должен не обучать языку вообще, а готовить учащихся к активной коммуникации в определенной сфере общения». Ученые, исследовавшие проблемы составления специальных словарей, приходят к единому мнению, что обучающей функцией словарей является также развитие речи. Так, Глонти (1987: 54) видит решение этой проблемы через создание слов-ассоциаций, словосочетаний и т. д., «…чтобы, возникнув у учащегося в связи с потребностью ситуации, слово повлекло за собой припоминание других». Джайнакова (1987: 81) утверждает, что «в учебном двуязычном словаре, помимо толкования, необходимо давать трудные, с точки зрения учащихся определенной национальности, случаи употребления». Таким образом, учебный словарь должен «вмещать свойства филологического и терминологического словарей с выраженной обучающей направленностью» (там же).

При отборе структуры словаря нам пришлось изучить опыт составления словарей в нашей республике, прежде всего «Русско-кыргызского словаря по физической культуре и спорту» (Наралиев, Саралаев 2015). Данный словарь является тематико-алфавитным, где словосочетания с глаголами и прилагательными даны от главного слова: *Гимнастика, Гимнастическая лестница, Заниматься гимнастикой.* В словаре приводятся примеры глаголов от первоначального термина: *Наклон туловища, Наклоняться*; иногда термин начинается с прилагательного: *Окончательная оценка, Глубокий выпад*. Данный подход возможно использовать и в нашей работе. Так, в словаре по истории мы дали существительные как первоначальные термины: *Карта, Государство.* Далее даны словосочетания с ними: *Карта историческая (географическая, топографическая), Самостоятельное (независимое, многонациональное) государство.*

В «Учебном русско-кыргызском словаре биологической лексики» (Джайнакова 1993) семантизация слова происходит через перевод термина, толкование, примеры словосочетаний с падежными окончаниями, а также в контексте: *Прокариотные и эукариотные одноклеточные; организация, деление, строение, свойства одноклеточных* и т. д. Данный пример раскрытия значения термина может способствовать развитию речи, но в нашем случае необходимо адаптировать подачу термина для школьников младшего и среднего звена.

«Словарь биологических терминов» (Алдашев 1961) содержит перевод по разделам «Зоология», «Анатомия», «Физиология», «Дарвинизм» в алфавитном порядке. Термин дается сразу в словосочетании, поскольку является названием животного или растения, статья имеет структуру существительное / прилагательное: *Птица райская, Акация белая.* Такая подача термина может вызывать грамматические трудности у учащихся, поэтому для школьников с уровнем А1, А2 мы считаем возможным использовать словосочетание в той форме, в которой оно обычно употребляется в речи: *Кустистые (листоватые, накипные) лишайники.*

«Русско-кыргызский словарь исторических терминов» (Асанбаев, Маанаев 1966) является толковым, поэтому семантика слова раскрывается через объяснение, в некоторых случаях дается только перевод; имеются такие понятия, как *Герцог, Дож* или имена исторических личностей: *Ибн Сина*. В нашем случае мы старались использовать универсальные исторические

термины, чтобы ученик мог построить высказывание с любым титулом или исторической личностью: *Правитель, Правителем государства ... (хуннов) был ... (Маодунь хан).*

При отборе терминов мы также опирались на «Словарь основных терминов и понятий по математике для начальной школы» под редакцией М. Ю. Глушковой, который «систематизирует термины и понятия и обеспечивает развитие языковых навыков учащихся, создавая условия для применения учащимися функциональных клише и языковых конструкций» (Глушкова 2017: 46). Словарь имеет следующую структуру: по определенному разделу сначала дается термин, далее даны словосочетания, которые помогут понять значение термина, затем составлены функциональные клише и речевые конструкции, которые часто используются учителем на уроке. Данный словарь демонстрирует коммуникативный подход к развитию речи на языке предмета и является опорой для нашей работы.

Выбор структуры словаря авторы научных работ оставляют за составителем. В предметном словаре более рациональным предполагается тематическое расположение. Так, содержание словаря «определяется спецификой отрасли науки, в основе его лежит тематическая подача материала, которая имеет место в структуре учебников по специальности, а также текстов учебника» (Бабаходжаева 1983: 93). Проанализировав существующие подходы, мы выбрали тематические или содержательные линии по предметам, что позволило объединить разделы с 1 по 4, с 5 по 7 классы. В словаре физвоспитания для начальной школы у нас образовались разделы: «Строевые упражнения», «Общеразвивающие упражнения», «Умения и навыки в беговых упражнениях», «Умения и навыки лазания и перелезания». Для 5–7 класса были сформированы разделы «Легкая атлетика», «Гимнастика», «Баскетбол», «Волейбол». Специфика данного предмета предполагает использование терминов в контексте урока, так, например, сначала идут строевые упражнения, затем разминка. Поэтому термины в данном словаре даны по очередности использования на уроке: *Шеренга, В одну шеренгу становись! Равняйсь! Смирно! Отставить!* или *Упражнения на брусьях. Руки на брусья. Вскок. Принять упор на руки! Вис. Держим ноги под прямым углом!* Далее расписываются возможные действия на брусьях. Поэтому в данном словаре возможно тематически связанное описание термина.

В словаре по истории было сформировано четыре раздела с 5 по 7 класс: «Историческое время», «Историческая динамика», «Историческая личность», «Историческое пространство». Терминологическая система может иметь алфавитное расположение внутри темы, поскольку слова *Год, Век, Тысячелетие, Период, Эпоха* могут существовать вне зависимости друг от друга, а алфавитное расположение слов облегчает поиск данного слова. Словарь по естествознанию и биологии более подходит к тематическому построению, так, например, в раздел «Тепловые явления» необходимо включить термины: *Нагревание, Охлаждение, Испарение, Таяние, Кипение.* В биологии в теме «Органы растений» даны понятия: *Корень, Стебель, Лист*, а также система классификации растений в зависимости от иерархии: *Царство, Подцарство, Класс, Семейство* и т. д. Любой словарь предполагает использование «…иллюстративного компонента – это схемы, рисунки, фото, пояснения или употребление в контексте, что направлено на раскрытие значения, содержания слова»

(Бабаходжаева 1983: 118). В нашем случае не используются пояснения, поскольку это предполагает затруднения для учителя и учащихся при переводе на целевой язык.

Мы использовали употребление слова в контексте, а именно через словосочетания, вопросы и ответы. Так как раскрытие термина предполагает снятие грамматических трудностей, а также использование в речи, считаем целесообразным использовать следующую структуру представления термина: термин / мн. число / словосочетания / вопрос / ответ. Поскольку использование термина во множественном числе может вызывать трудности у русскоязычных детей, необходимо учесть это в нашей работе. Поэтому термин представлен в единственном, множественном числе, например, *Бактери**и** – Бактерия**лар**, Листь**я** – Жалбырак**тар**, Соцветия – Гул **топтор*** (два слова, дословно «Группа цветов»). Словосочетания, а также употребление слов в предложении даны с необходимыми падежными окончаниями в русском языке, поскольку перед нами стояла задача также снять грамматические трудности: *Отражение звук**а**, Полюс**а** магнит**ов**, Таяние льда приводит к … (наполнени**ю** рек, образовани**ю** питьевой вод**ы**)*. Пример вопроса и ответа в словаре дается через речевые конструкции (с пробелами), чтобы учащиеся сами могли подставить термин и использовать в речи. Глонти (1987: 132) предлагает в качестве примера приводить «…предложения, которые содержат одно слово «вода», где пропущены ассоциации с этим словом», т. е. «учащиеся могут догадаться, какие слова пропущены: *стакан* воды, в *море* вода соленая». Учитывая, что такая подача термина возможна, мы смогли избежать однообразности предложений: – *Что являлось основным видом деятельности … (кочевых народов)? – Кочевые народы занимались … (кочевым скотоводством, ремеслом).*

Чаще при составлении ответа на вопрос нам приходилось использовать принцип построения ответа в английском языке, где ответ формируется из слов вопроса: *– На чем основаны отношения в …. (кочевой, соседской, коллективной, сельской) общине? – В … (кочевой, соседской, коллективной, сельской) общине отношения основаны на ….*

Источником для отбора тем и терминов было изучение предметного стандарта, что позволило выстроить содержательные линии. Расширение понятий внутри темы позволило нам увидеть, о чем будет говорить учитель и ученик в рамках определенной темы. Это позволило отобрать основные термины и понятия и продемонстрировать, с какими словами, в каких словосочетаниях и речевых конструкциях они используются.

Следуя принципу минимизации, мы старались отобрать наиболее важные слова и понятия, которые обслуживают определенную тему, без которых «невозможно развитие монологического высказывания на одну из тем специальности» (Бабаходжаева 1983: 92). Для четкого понимания, как термин «работает» на уроке, нам пришлось консультироваться с учебником, поскольку учителя-предметники могли говорить сложным языком, не учитывая уровень развития второго языка у учащихся, использовать сокращения и бытовой язык, что требовало корректировки. Так, например, на уроках физвоспитания сложные инструкции учитель сокращает, используя бытовые слова: вместо *Приняв упор сидя, выполняем наклоны вперед, ноги держим прямо, колени не сгибаем*, учитель может говорить: *Выполняем упражнение «Складочка».* Или

вместо: *«Выполняем кувырок с перекатом в стойку на лопатки,* учитель может говорить: *Выполняем кувырок и становимся «Березкой»*. Полезным источником для отбора терминов было изучение существующих предметных словарей, что дало нам возможность наиболее полно охватить набор терминов по теме, а также сопоставить варианты перевода.

Перевод термина на кыргызский язык иногда представляет сложность, поскольку термину соответствует не одно слово, а описание, часто более длинное выражение. Например, слово *турник* (рус.) в кыргызском языке звучит как *Тескерисинен турган таякча* (Поперечно стоящая палка). Учителя в кыргызских классах на уроке чаще используют русское слово *Турник,* поэтому мы даем его рядом с переведенным значением.

При переводе вопросов и предложений мы понимали, что на кыргызском многие понятия будут звучать одинаково: *Завоевание, Захват, Порабощение* (рус.) – *Басып алуу* (кырг.), поэтому в русском варианте мы старались взять наиболее часто употребляемое слово в речи и учебнике. Перевод предложений на кыргызский язык также вызвал трудности, например, *Выполняем наклоны головы вправо (влево, вперед, назад)* (рус.): в кыргызском языке нельзя наклонить голову назад, можно только опрокинуть, поэтому вместо двух слов *эңкейтебиз – наклоняем вперёд*, *чалкайтабыз – опрокидываем*, нам пришлось взять слово с нейтральным значение *ийебиз – наклоняем.*

Авторы работ по составлению словарей уделяют особое внимание развитию речи, так как «использование двуязычных словарей знакомит с терминологией на родном языке и указывает на его особенности для включения его в речь» (Григорян 1984: 133). В каждой научной работе на данную тему рассматриваются языковые и речевые упражнения. Так, Джайнакова (1987: 128) предлагает через морфологические, лексические, грамматические упражнения «изучать лексику не в изолированном виде, а в условиях речевого функционирования». Глонти (1987: 118) предполагает, что «усвоение звуковой, грамматической, графической формы слова ведет к формированию продуктивной речи». Данное видение соответствует коммуникативной методике преподавания целевого языка, а также предмета на целевом языке. Предложенные упражнения изучались на курсах повышения квалификации по Коммуникативной методике преподавания Я2, а также на Курсе Интегрированного обучения предмету и языку (CLIL) и активно используются учителями, работающими по программе Многоязычного образования. Это разнообразные упражнения для подбора слов по смыслу, использование графических организаторов в виде таблиц, схем, графиков, которые также отрабатывают «ассоциативные связи» (там же: 129). В словаре же предложены вопросы и ответы с пробелами, которые дадут возможность учащимся построить несколько высказываний с данной речевой конструкцией: - *На каких территориях формировался ... (кыргызский этнос)? – ... (Кыргызский этнос) формировался на территории ... (Алтая, Южной Сибири, Центральной Азии).*

Авторы научных статей по составлению словарей описали многие принципы, но мы бы предложили еще один, на наш взгляд, достаточно важный, это социо-этический принцип, в соответствии с которым мы постарались заменить слова с сильным негативным оттенком: *Уничтожение, Истребление* на *Завоевание*. Кроме того, описание *Колониальная политика ... (Царской России) лишила коренных жителей ... (пастбищ, пахотных земель)* заменили

на *Колониальная политика (государства)…,* поскольку в классе есть представители обеих национальностей и такая формулировка может вызвать негативное отношение друг к другу.

Во время работы над предметными словарями нам, как консультирующим филологам, представилась возможность взглянуть на языковые вопросы и трудности подачи учебного материала с другого ракурса, а именно – предметного, т. е. мы увидели, как происходит использование терминов в речи на уроке по предмету, снятие грамматических трудностей через представление формы слова во множественном числе, как отбираются необходимые окончания и наиболее подходящие слова. Использование слов в контексте необходимо было дать коммуникативно, что послужило бы дальнейшему развитию речи учащихся, поэтому для нас было важно тщательно разработать универсальные языковые конструкции.

Учитывая целевую аудиторию – учитель, учащийся, – нам пришлось обращать внимание на уровень владения вторым языком, особенности перевода терминов, замену сложных слов на те, что чаще используются. При отборе тем и терминов важным было определить источники, что помогло более полно охватить термины для реализации информативной и коммуникативной задач словаря. Словарь в условиях программы «Многоязычного образования» ставит целью обучение языку предмета как на Я1, так и на Я2. Соответственно, мы увидели необходимость систематизировать язык учителя на языке обучения, а также на целевом языке. Выбор структуры словаря зависел от предмета. Мы поняли, что в начальном и среднем звене школы возможно использование тематического и тематико-алфавитного содержания. Таким образом, мы считаем, что словари, разработанные по программе «Многоязычного образования», решают информационную, обучающую и коммуникативную задачи. При определении функции словаря упор делается на коммуникацию, что предполагает обучение языку предмета. Предлагая словарь вместе с примерами вопросно-ответных ситуаций, мы закладываем основы будущего предметно-содержательного общения на языке.

Литература

Алдашев А. А. (1961) Словарь биологических терминов. Фрунзе: АН Киргизской ССР.

Асанбаев У.; Маанаев Э. (1966) Русско-кыргызский словарь исторических терминов. Фрунзе: Илим.

Бабаходжаева М. Х. (1983) Лингводидактические основы составления толковых терминологических словарей для национальных групп неязыковых ВУЗов. Канд. дис. Москва.

Валиева А. В. (2013) К вопросу о составлении и разработке двуязычного терминоло-гического словаря // Филологические науки. Вопросы теории и практики, 6 (24), II, 49–53.

Глонт, М. Ш. (1987) Проблема составления и использования учебного ассоциативного словаря для активизации и развития русской речи в грузинской школе. Канд. дис. Тбилиси.

Григоря, Н. Х. (1984) Принципы составления терминологических учебных двуязычных словарей и методика их использования на занятиях по русскому языку в неязыковом национальном ВУЗе. Канд. дис. Ереван.

Глушкова М. Ю. (2017) Словарь основных терминов и понятий по математике для начальной школы. Бишкек.
Джайнакова Н. Т. (1987) Научные основы составления учебного двуязычного словаря биологической лексики и его использования в национальных группах неязыковых ВУЗов союзных республик. Канд. дис. Москва.
Джайнакова, Н. Т. (1993) Учебный русско-кыргызский словарь биологической лексики. Бишкек.
Наралиев А. М.; Саралаев, М. К. (2015) Русско-кыргызский словарь по физической культуре и спорту. Бишкек.
Павлова Т. Н. (2015) Принципы составления учебного терминологического двуязычного словаря для студентов технического вуза // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук, 1–2, 118–122.
Савчиц А. С. (2015) Методика составления учебного двуязычного словаря-глоссария лингводидактических терминов. Канд. дис. Москва.
Сарангова Т. А. (2013) Принципы составления словаря терминов Investor Relations // Современные исследования социальных проблем, Modern Research of Social Problems, 5(25), 1–10.
Сергевнина В. М. (2011) Из опыта составления учебных терминологических словарей для студентов неязыковых вузов // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Филология, 6(2), 624–627.
Хлыбова М. А. (2017) К вопросу о принципах составления двуязычного терминологического словаря // Baltic Humanitarian Journal, 6(4), 214–216.

Ольга Ненонен (Тампере)

ОПИСАНИЕ ОШИБОК ДВУХ БИЛИНГВОВ НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА ПИСЬМЕННЫХ ТЕКСТОВ

Введение

В настоящее время меняются способы лингвистического описания грамматики. Широко развернулась дискуссия и началась работа по созданию новой академической грамматики, которая выйдет за пределы традиционного грамматического описания для того, чтобы охватить ранее неописанные, нестандартные языковые пласты (Итоговый документ Международного научного симпозиума «Русская грамматика 4.0». 2016). Такими пластами являются, в частности, и разновидности русского языка инофонов, билингвов, эритажников, т. е. так называемых нестандартных говорящих (Polinsky, Kagan 2007; Mustajoki et al. 2010; Мустайоки 2013). Рассмотрение особенностей этих разновидностей русского языка, в частности, изучение ошибок билингвов помогает не только оптимизировать обучение языку, но и увидеть скрытые системные языковые закономерности (Выренкова и др. 2014).

Язык двуязычных людей (в данном случае русский) часто описывается как своеобразная реорганизованная система, имеющая, с одной стороны, черты исконного русского языка, с другой стороны, новые качества, вызванные иноязычным окружением (Протасова 2004, 2012; Копотев 2012; Ахапкина 2013; Ringblom 2012). Это сближает язык симультанных билингвов с эритажным языком, считающимся вариантом русского языка, примером его креолизации (Polinsky, Kagan, 2007; Марушкина, Рахилина 2013). Речи двуязычных людей свойственны «детские» и «взрослые» ошибки монолингвов, ошибки инофонов и «двуязычные» ошибки, возникающие в условиях языкового контакта. Кроме того, каждый случай двуязычия по-своему уникален из-за особых условий инпута и личностных характеристик человека.

Преподавание письменной практики студентам, изучающим русский язык в университете Тампере на Отделении современных языков, дает автору возможность собирать и анализировать эссе студентов (Ненонен 2014). Как показывает опыт, сложившаяся у студентов-билингвов «упрощенная» система русского языка является замкнутой и самодостаточной, закоренелые ошибки исправляются с трудом. Задача описания и анализа письменной речи студентов осложняется также гетерогенностью групп. На нашем отделении учатся симультанные билингвы с высокой языковой компетенцией, но чаще всего у двуязычных студентов один язык (обычно русский) значительно слабее другого – доминантного финского.

Данная статья посвящена анализу текстов двух двуязычных студентов первого курса отделения русского языка, культуры и переводоведения. Речь идет о лонгитюдном наблюдении за развитием навыков письменной речи в течение первого года обучения. Нами предпринята попытка создать «языковые портреты ошибок» двух индивидов, попытаться проанализировать причины удач и неудач. В идеальном случае такая работа с «языковым портретом ошибок» помогает обнаружить проблемы и порекомендовать методы устранения ошибок (Никунласси, Протасова 2014). В данном обзоре будет представлен анализ допущенных ошибок, причин их возникновения, прослежена динамика

развития навыков письма. Будут рассмотрены особенности грамматики эритажных говорящих, а также вопрос о том, насколько человек способен противостоять давлению языковой системы финского языка при освоении и совершенствовании русского языка.

Представленный в работе анализ ошибок опирается на наиболее употребительный тип их классификации, встречающейся в научной литературе, а именно, основанный на характеристиках и локализации ошибки относительно уровней языковой системы (Никунласси, Протасова 2014: 7). Так, например, в классификации С. Н. Цейтлин (1997) отразились ошибки на различных языковых уровнях: в словообразовании, морфологии, синтаксисе, лексике, фразеологии, стилистике, а также орфографии и пунктуации.

Ситуация исследования и его результаты

Оба участника данного эксперимента – билингвы одного возраста и одного пола (женского), родились в Финляндии в финско-русских семьях, где мама говорила с детьми по-русски, а папа по-фински, приехали учиться в Тампере из других городов. Оба информанта – носители «функционально-ограниченного русского языка». В их билингвальной паре языки неравноправны, конкуренты. «Функционально-доминирующий финский язык» (Пуссинен 2016) играет в их жизни главенствующую роль, преобладая и в квантитативном, и в квалитативном отношении. Тем не менее обе студентки проявляют большой интерес к русской культуре и языку, мотивированы и трудолюбивы. Несмотря на общий языковой и культурный фон, развитие письменных навыков проходит у них по-разному. В то время как один информант принимает во внимание и исправляет свои ошибки, создавая все более интересные по содержанию и разнообразные по жанрам и структуре тексты, другой не демонстрирует заметного развития на протяжении первого года обучения.

Далее перечислим типичные ошибки информанта А и проиллюстрируем их примерами.

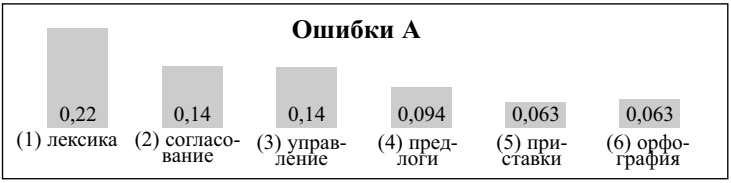


График 1. Ошибки А.

Обзор ошибок, допущенных А, показывает, что самые частотные из них таковы:

(1) лексические (22,0 %): *Я люблю готовить сама, потому что тогда я вижу, что* ***идёт*** *в мою еду. Мне нравятся барахолки, потому что там всё очень дёшево, и можно найти* ***исключительные*** *вещи.*

(2) ошибки согласования (14,0 %): ***Общий*** *мать только у меня и моей сестры. Пение – это* ***моё*** *радость и любовь.*

(3) ошибки управления (14,0 %): *Давайте подберём вам **зонтика**. Я его смотрела с **утро** до вечера.*
(4) ошибки, касающиеся использования предлогов (9,4 %): ***В** картине она выглядит задумчивой и грустной. Я думаю, что она живёт (**пропущен предлог**) деревни или даже в лесу. Моя камера **от** телефона сломалась.*
(5) неверный выбор приставок (6,3 %): *Я редко ищу новые продуктовые магазины, ... но на этот раз я **по**бежала в новый и, к тому же, очень хороший магазин. Я заметила, что я очень люблю **за**бирать грибы.*
(6) орфографические ошибки (6,3 %): *Новые туфли натёрли мне ноги, но **не**чего, красота требует жертв!*

Интересно, что спектр ошибок у А со временем (в лонгитюде) расширяется. Это можно объяснить усложнением структуры текста. В начале курса студентка пишет осторожно, пользуясь в основном простыми предложениями, однообразной, хорошо ей известной лексикой. Позже, следуя рекомендациям преподавателя, она начинает следить за содержанием и речевым наполнением своих сочинений, создает интересные юмористические тексты, для которых характерно разнообразие лексики и грамматических конструкций, стилевое единство и выразительность речи. Процесс создания собственных текстов увлекает студентку. Число орфографических и морфологических ошибок сокращается, но вместе с появлением сложных предложений возникают новые речевые недочеты, например, синтаксические ошибки и другие «композиционные сбои»:

(7) некорректное использование союзов в сложных предложениях: *Постоянно хочется что-то съесть, **а** я решила эту проблему. Я спросила, **что** можем мы с сестрой приехать на рождество к ней.*
(8) неправильный порядок слов: *«Ой, какое счастье!» – **она крикнула**. Было тепло на душе слышать, как **мама рада была**, когда я ей позвонила.*
(9) композиционная избыточность: *И как **это** меня огорчило, что я не смогу петь так хорошо, как они! Только проблема была в том, **что** как мне это сделать?*

Помимо указанных ошибок, вслед за С. Н. Цейтлин (Цейтлин 1997: 9–19), мы также выделяем следующие виды ошибок в письменной речи молодых билингвов: системные, просторечные и композиционные. В настоящем обзоре хочется отдельно остановиться на встречающихся у билингвов «композиционных сбоях», т. е. нарушениях языковых структур, проявляющихся на разных языковых уровнях. Сюда относятся «синтаксические сбои» – не только неоправданное употребление синтаксически лишних компонентов (синтаксическая избыточность), но и синтаксическая монотонность. Лексическая избыточность демонстрируется в виде неоправданных семантических повторов, таких как неуместные интенсификаторы или синонимическое дублирование; нерелевантных с семантической точки зрения лексем; немотивированного повтора одного и того же слова. Типичными билингвальными ошибками являются пропуск компонентов предложения и нарушение порядка слов. В исследованных нами текстах отмечена также синтаксическая контаминация, при которой две возможные синтаксические конструкции сливаются в одну.

Наконец, у студентов-билингвов встречаются комплексные композиционные ошибки – одновременное нарушение нескольких языковых норм.

Примечательно, что в первых текстах студентки А преобладает синтаксическая монотонность, позднее она сменяется синтаксической избыточностью. Количество лексических ошибок в виде неверно подобранных лексем продолжает оставаться большим, так как студентка смело использует новую лексику, работы украшаются идиомами и фразеологизмами. Несмотря на это не исчезает лексическая избыточность, например, имеются немотивированные повторы одного и того же слова или словосочетания.

Кажется, что основные причины ошибок у А – это:

а) недостаточная языковая компетенция в русском языке, незакрепленность, неотработанность конструкций, отсутствие автоматизма, что вызывает оговорки («почти правильно») типа: ***с утро*** *до вечера, люблю* ***за****брать грибы*;
б) влияние функционально-доминирующего финского, т. е. интерференция, кальки с финского: ***В*** *картине она выглядит задумчивой и грустной* (по-фински kuvassa, употребляется внутриместный падеж инессив), *фотографировать* ***вам*** *мои покупки* (по-фински kuvata teille, употребляется внешнеместный падеж аллатив, аналог дательного падежа);
в) не-кальки (Выренкова и др. 2014: 7), собственные изобретения эритажников, которые можно назвать «билингвальными ошибками» (Ненонен 2016): *что* ***идёт*** *в мою еду, камера* ***от*** *телефона.*

Чтобы продемонстрировать письменные навыки студентки А, а заодно и положительную динамику их развития, приведем тексты двух эссе, написанных в начале и в конце курса письменной практики. Как видно из примеров, в начале курса студентка создавала небольшие тексты, состоящие в основном из однотипных предложений, построенных примерно по одной схеме: СПО (субъект – предикат – объект), часто с повторяющимися субъектами и предикатами и цепочками однородных членов. В конце рассматриваемого периода структура текстов и «языковой портрет ошибок» меняется.

Текст А в начале лонгитюда (орфография и пунктуация оригинала сохранены):

Мне нравятся блюда разных стран. Трудно сказать, что мне больше всего нравится. В целом я люблю блюда, которые острые, необычные и вкусные! Конечно мне нравится тоже какие-то не острые блюда, например, суши и борщ. В русской кухни есть много вкусных блюд. Салат Оливье, суп с фрикадельками, борщ, пироги с капустой, мне эти блюда очень нравятся! Из фруктов мне нравятся больше всего арбуз, дыня, грейпфрут, гранат и черешня. Кстати, я не уверено являются ли арбузы и дыни фруктами или ягодами… Разговорами сыт не будешь и поэтому пойду готовить еду!

Текст А в конце лонгитюда (орфография и пунктуация оригинала сохранены):

Моя будущая работа

В детстве, я хотела стать певицей и учительницей. А еще в раннем детстве я хотела стать пожарной машиной! В детском саду у нас спросили, кем мы хотим стать в будущем, и я им это ответила. Может быть я просто хотела стать пожарной? Кто знает!

Сейчас меня уже не интересует стать учительницей, но в детстве я так уважала моих учителей, что мне хотелось быть как они. Мне очень нравилось ходить в школу и делать упражнении, но все это конечно изменилось, когда я немножко повзрослела…

Мои родители очень музыкальные, и поэтому я пою и играю на инструментах уже с детства. Естественно, когда по телевизору показывали разные конкурсы песен, я тоже хотела стать певицей. Певицы были красивыми, известными, талантливыми и уважаемыми, но я еще думала, что у меня хорошие способности к такой профессии. Скорее всего, я хотела стать известной. Однажды, когда мне было лет десять, моя старшая сестра рассказала мне, что у темнокожей женщины голос лучше, чем у нас. И как это меня огорчило, что я не смогу петь так хорошо, как они! Поэтому после этого у меня появилась еще одна мечта: стать темнокожей. Только проблема была в том, что как мне это сделать? Вот этого сестра мне не рассказала!

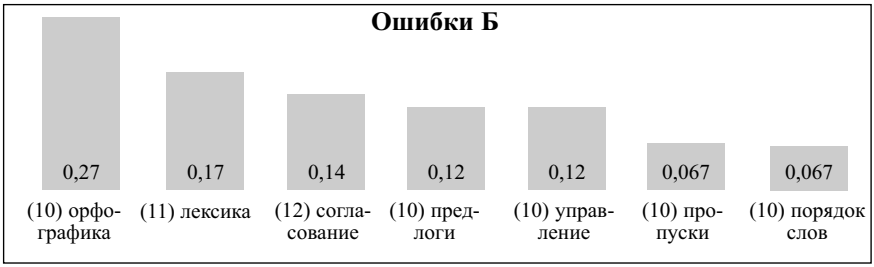


График 2. Ошибки Б

Обзор ошибок Б показывает, что у студентки самые частотные ошибки:

(10) орфографические (27,0 %): *Последний ра**с** в магазин я ходила сегодня. Эт**а** я знаю прост**а** потому что на настоящую ёлку **не возможно** повесить так много украшени**и**.*

(11) лексические ошибки (17,0 %): *Я нашла ещё красивую скатерть на стол, украшения и русские **орнаменты**. На завтрак я себе делаю обычно ржаной **хлеб с сыром**. В пятницу я делаю **полную** уборку. В гимназии нужно было учить **длинную** математику и физику.*

(12) ошибки согласования (14,0 %): *Там был**и** сезонная распродажа. Рецепт очень прост**ая**. Сам**ая** лучш**ая** время года это весна.*

(13) в использовании предлогов (12,0 %): (***пропущен предлог***) *Прошлом году я получила деньги и компьютер. Мы продолжали празднование* ***в*** *дискотеке. Я получила (в подарок на Рождество) книгу* ***от*** *Вилле Хаапасало (вместо предлога «о» или «про»).*

(14) ошибки управления (12,0 %): *Когда тема идет о* ***день рождении****, необходимо написать о* ***подарков****.* ***Холода*** *и* ***снега*** *я не на вижу.*

(15) пропуски элементов предложения (6,7 %): *Конечно _ одной возможно, но _ желаю что бы так не было. (пропущены слова «работать» и «я»).*

(16) неверный порядок слов (6,4 %): *Литературу тоже была бы интересно переводить. Исследование по историю или по русскому языку меня интересует.*

Нам представляется, что в целом причины ошибок у Б те же, что и у А:

а) недостаточная языковая компетенция в русском языке вызывает большое количество не столько оговорок, сколько ошибок: *рецепт очень прост**ая**, исследование **по** истор**ию** или **по** русск**ому** язык**у**, написать о подарк**ов**;*

б) влияние функционально-доминирующего финского, т. е. интерференция, кальки с финского проявляются в большом количестве: *делаю **полную** уборку* (по фински täyssiivous), *учить **длинную** математику и физику* (по-фински pitkä matematiikka, pitkä fysiikka), *книгу **от** Вилле Хаапасало* (по-фински kirja Ville Haapasalosta, употребляется внутриместный падеж элатив, который может соответствовать русскому предложному падежу, но чаще всего – родительному, при обозначении движения изнутри), *празднование **в** дискотеке* (по-фински diskossa, используется внутриместный падеж инессив;

в) не-кальки выражаются чаще всего в тактике упрощения, напр. упрощение грамматических правил (игнорирование тонких грамматических правил), использование десемантизированной лексики (слов типа *делать, давать, дела, вещи*) и пр.: (**пропущен предлог**) *Прошлом году я получила деньги и компьютер; **делаю** … **хлеб с сыром**.*

Не-кальки как упрощения можно объяснять по-разному, например, вслед за С. Н. Цейтлин, можно считать, что усвоение системы в целом происходит раньше, чем усвоение ее ограничений (Цейтлин 2000), аналогичный процесс происходит у детей. Недаром считается, что в языковом развитии билингвы отстают по темпам от монолингвов (Bialystok et al. 2010; Bialystok, Feng 2011; Hoff 2015). Интересно и другое объяснение этого явления. Например, Н. Д. Игнатьева говорит о явной и скрытой интерференции. Явная интерференция подразумевает очевидное нарушение нормы слабого языка под влиянием и при использовании модели, характерной для сильного языка. Скрытая интерференция представляет собой умышленное упрощение речи на более слабом языке во избежание ошибок, а также уклонение от употребления тех явлений языка, которые не имеют аналогий в сильном языке (Игнатьева 2016: 30).

Приведем текст эссе студентки Б на заключительной стадии лонгитюдного исследования. Похоже, что «языковой портрет ошибок» этой студентки заметно

не изменился за год, количество и качество ошибок остаются прежними, положительной динамики развития письменных навыков не заметно.

Текст Б (орфография и пунктуация оригинала сохранены):

Моя будущая работа

Когда я била маленькая, я хотела стать певицей, учительницей, танцовщицей и доктором. В детстве я много пела и играла на инструментах. Мне нравилось выступать. Я танцевала балет, плавала и также занималась синхронным плаванием. Я всегда была очень активная и старательная. Эти отпита у меня остались.

Долго я хотела стать доктором. Математика у меня получилась, физика и химия также. Но в гимназии ,когда нужно била учить длинную математику и физику, уже не получилось. Я придумала себе другие предметы которые у меня получаются. Так я заинтересовалась историей и обществоведением.

Я еще не знаю кем я буду когда получу профессию. Я изучаю в университете русский язык и культуру. Я хочу продолжать эту учебу. Необязательные курсы у меня история. Пока не знаю хочу ли я изучать культуру или перевод.

От будущего работы я хочу многие дела. Я хочу работать с людьми, но не выступать перед людьми, так что преподавателям я не хочу стать.

Если бы я стала переводчиком, я бы хотела делать переводы в телевизор, например кино и сериалы. Литературу тоже была бы интересно переводить.

Я хочу знакомится с разними людьми и брать участие в разных проектов. Исследование по историю или по русскому языку меня интересует. В проектов можно всегда научится новому, и узнать что то новое.

Культурная работа мне подводила бы. Я умею работать с разними людьми с разной возрасти. У меня способности к творческой работе. Мне нравиться красить и рисовать.

Важно в работе что вокруг меня сотрудники. Я не хочу работать одной. Конечно одной возможно, но желаю что бы так не было.

Важно тоже что условия труда приятный.

Итак, мы рассмотрели языковые портреты ошибок двух билингвов, отметив при этом, что ошибки у студенток однотипные. Причины возникновения ошибок тоже, по-видимому, одни и те же. Так, одна из важнейших причин билингвальных ошибок – это сильное, преобладающее влияние функционально-доминирующего финского языка на протяжении всего периода обучения. Что касается отличий, то они наблюдаются в количестве ошибок и в динамике развития навыков письма. У студентки А число грамматических ошибок и оговорок меньше, особенно в конце курса. А делает большие успехи, начинает создавать содержательно богатые тексты с интересным лексическим наполнением и разноплановой грамматической структурой. Она отказывается от стратегии упрощения и смело экспериментирует. Студентка Б, в свою очередь, не меняет стратегии, продолжая пользоваться простыми, понятными ей самой, проверенными механизмами, иначе говоря, не выходит из зоны комфорта.

Выводы

Настоящее лонгитюдное исследование представляет собой попытку описания нестандартного языкового пласта – языка молодых финско-русских билингвов. Анализ письменных текстов двух студентов-билингвов приводит к следующим заключениям. Интерпретация и классификация ошибок у студентов-билингвов – задача непростая, в частности по причине большого количества и разноплановости ошибок, а также явных индивидуальных различий. Несмотря на широкое разнообразие, многие из ошибок повторяются у разных билингвов, выполняющих работы самостоятельно, независимо друг от друга. Это позволяет сделать предположение о том, что выделенные в данной статье ошибки характерны для разновидности русского языка, существующего в иноязычном (финском) окружении. Наличие однотипных ошибок у разных студентов не предсказывает одинаковых траекторий развития письменных навыков. В то время как один студент делает большой прогресс в письменной практике, другой студент не демонстрирует положительной динамики.

Составление «языкового портрета ошибок» помогает определить зоны риска и составить конкретный план решения проблем. «Языковые портреты ошибок» могут оставаться неизменными в течение определенного промежутка времени, в таком случае можно говорить об устойчивости ошибок и самодостаточности сложившейся системы. Изменение «языкового портрета ошибок» и сокращение количества ошибок возможно и свидетельствует о развитии навыков письменной речи. Для проверки высказанных положений требуется продолжить анализ на более объемном материале. В частности, интересно понаблюдать, как часто студентам-билингвам удается преодолевать трудности и избавляться от разных типов ошибок и какие факторы влияют на прогресс.

Литература

Ахапкина Я. Э. (2013) Отступления от речевого стандарта на письме у американских студентов из семей, говорящих по-русски // Круглякова Т. А. (ред.) Проблемы онтолингвистики – 2013. Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 401–406.

Выренкова А. С.; Полинская М. С.; Рахилина Е. В. (2014) Грамматика ошибок и грамматика конструкций: "эритажный" ("унаследованный") русский язык // Вопросы языкознания, 3, 3–19.

Игнатьева Н. Д. (2016) Современная русско-чешская интерференция (лексикофразеологический аспект). Канд. дис. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет.

Копотев М. В. (2012) KARTTU: результаты языкового тестирования в школе и вузе // Юрков, Е. Е. и др. (ред.) Формирование и оценка коммуникативной компетенции билингвов в процессе двуязычного образования. Санкт-Петербург: МИРС, 312–339.

Марушкина А. С.; Рахилина Е. В. (2013) Ошибки в речи херитажных говорящих (на материале текстов русских эмигрантов в США) // Круглякова Т. А. (ред.) Проблемы онтолингвистики – 2013. Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 435–439.

Мустайоки А. (2013) Разновидности русского языка: анализ и классификация // Вопросы языкознания, 5, 3–27.

Ненонен О. (2014) Ошибки в письменной речи у студентов-билингвов // Никунласси А.; Протасова Е. Ю. (ред.). Инструментарий русистики: ошибки и многоязычие. Helsinki: University of Helsinki, 261–280.

Никунласси А.; Протасова Е. Ю. (2014) О важности ошибок для исследования многоязычия // Никунласси А.; Протасова Е. Ю. (ред.). Инструментарий русистики: ошибки и многоязычие. Helsinki: University of Helsinki, 5–13.

Протасова Е. Ю. (2004) Феннороссы: жизнь и употребление языка. Санкт-Петербург: Златоуст.

Протасова Е. Ю. (2012) Языковая компетенция студентов-билингвов // Юрков Е. Е. и др. (ред.) Формирование и оценка коммуникативной компетенции билингвов в процессе двуязычного образования. Санкт-Петербург: МИРС, 294–311.

Пуссинен О. (2016) Функционально-ограниченный русский язык: контактные разновидности, вариативность языкового сознания и типы коммуникации. Helsinki: University of Helsinki.

Цейтлин С. Н. (1997) Речевые ошибки и их предупреждение. Санкт-Петербург: МиМ.

Цейтлин С. Н. (2000) Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. Москва: Владос.

Bialystok E.; Feng, X. (2011) Language proficiency and its implications for monolingual and bilingual children // Durgunoğlu A.Y.; Goldenberg C. (eds.) Language and Literacy Development in Bilingual Settings. New York, NY: Guilford Publications, 121–138.

Bialystok E.; Luk G.; Peets K. F.; Yang S. (2010) Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children // Bilingualism: Language and Cognition, 13: 525–531.

Hoff E. (2015) Language development in bilingual children // Bavin, E.L., Naigles, L. (eds.) The Cambridge Handbook of Child Language. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 483–503.

Mustajoki A.; Protassova E.; Vakhtin N. (2010) Instrumentarium of Linguistics: Sociolinguistic Approaches to Non-Standard Russian. Helsinki: University of Helsinki.

Polinsky M.; Kagan O. (2007) Heritage languages: In the 'wild' and in the classroom // *Language and Linguistics Compass, 1(5), 368–395.*

Ringblom N. (2012) The Acquisition of Russian in a Language Contact Situation: A Case Study of a Bilingual Child in Sweden. Stockholm: University of Stockholm.

Итоговый документ Международного научного симпозиума «Русская грамматика 4.0» (2016), 954–951. pushkin.institute/simpozium/RusGram_thesises2.pdf

Катриина Кяхкёнен (Хельсинки)

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ИНТЕРНЕТ-СРЕДЕ

Введение

Одной из основных целей нового учебного плана школ является компьютеризация учебного процесса, которая должна гарантировать всем школьникам, в том числе и проживающим в отдаленных регионах, равный доступ к усвоению материала. С осени 2018 г. выпускные экзамены проводятся в электронном виде, что позволяет рационализировать подготовку к экзамену, ускорить повторение пройденного и автоматизировать проверку работ. В связи с этим встает вопрос о том, как можно облегчить и разнообразить усвоение иностранных языков, в том числе и русского. Учителям необходимы готовые электронные учебные материалы, потому что для составления собственных у них нет времени. На решение этой проблемы направлен проект Хельсинкского университета по созданию сетевых ресурсов для преподавания иностранных языков на основе платформы ViLLE.

МакГорри полагает, что обучение в сетевой среде традиционно сопоставлялось с уроками в реальном классе; при этом оценивалось качество приобретенных знаний и умений и степень удовлетворенности обучаемых онлайн- и контактным обучением. Электронные учебные материалы должны 1) основываться на фактах, четко соотноситься с новой информацией и с изучаемыми темами; 2) использовать когнитивные инструменты, помогающие объединять главные темы, обсуждать их с другими учениками, обобщать пройденное; 3) однозначно представлять цели и результаты; 4) быть достаточно интересными, мотивировать и активизировать учеников в процессе обучения (McGorry 2003: 159–177). Ривз считает, что обучение в сетевой среде и электронные учебные материалы призваны создавать возможность для конструктивного образовательного процесса через аутентичные задания и совместную деятельность. На электронной платформе ученикам важно получать помощь как от одноклассников, так и от учителя, который, в свою очередь, поддерживает формирование метакогнитивных процессов, планирует и контролирует ход занятия (Reeves 1999: 3–7).

Онлайн-обучение предполагает, что на стадии планирования, осуществления и оценки достигнутых результатов можно применять приемы осмысленного, разумного обучения, когда группа обучаемых, находясь во взаимодействии друг с другом, работает в классе, напрямую общаясь с одноклассниками и учителями. В сетевой среде ученики должны анализировать и структурировать информацию самостоятельно, быть готовыми работать сообща, непринужденно и интерактивно (Tissari et al. 2004: 26).

Сегодняшние ученики являются уже очень опытными пользователями информационных и коммуникационных технологий как в повседневной жизни, так и в школе. При обучении в электронной среде учащиеся наблюдают за потенциальными действиями, оценивают открывающиеся возможности, ищут эффективные пути решения проблем. Для того чтобы изучение иностранного языка стало значимым и эффективным, обучающие технические средства должны быть максимально простыми в использовании. Учащиеся должны быть сосредоточены на содержании курса, а не на изучении нового программного обеспечения (Wallinheimo 2016: 38).

Интернет-курс: повторение пройденного перед выпускным экзаменом

Процедуры администрирования в ViLLE просты: платформа открывается в любом браузере, не требует установки дополнительного программного обеспечения, создание имени пользователя и пароля не вызывает затруднений, а для проектирования нового курса преподавателю не нужно разрешения от администратора. Программа бесплатная и легкодоступная, имеется большой выбор типов заданий. Инструкция по применению системой и видеоролики помогают в работе. Ранее написанные упражнения и задания просто перенести в электронную среду – ViLLE дает возможность копировать тексты документов в формате txt, doc, docx, rtf, pdf и др. и поддерживает любые знаки, соответствующие стандарту. К учебным упражнениям можно также добавить дополнительные материалы, такие как тексты, фотографии, картинки, аудио- и видеозаписи. Имеется коллективный архив, куда по умолчанию попадают все созданные преподавателями задания, и каждый имеет право искать и использовать существующие материалы. В ViLLE несложно управлять учебным процессом: объединять различные учебные события, занятия или целый курс, определять их последовательность, ограничивать время выполнения какого-либо задания или сдачи теста. За прогрессом учеников без труда можно следить с помощью автоматически генерируемых отчетов об их активности и успеваемости (Nikunlassi 2017).

Все задания созданного нами курса в ViLLE адресованы гимназистам, владеющим русским языком на уровне B. Первый блок состоит из заданий школьных выпускных экзаменов за десять прошлых лет, переведенных в цифровой формат. Они включают в себя задания по грамматике и пониманию текста. Второй блок курса предлагает задания, использовавшиеся ранее на вступительных экзаменах кафедры русского языка и литературы Хельсинкского университета. По своему уровню эти задания также соответствуют уровню B. Помимо этого в третий и четвертый блоки были включены упражнения по различным разделам русской грамматики из учебного пособия (Mustajoki 2007). Каждый блок состоит из не зависимых друг от друга заданий, выполнение которых оценивается в баллах. Ученики должны уметь пользоваться русской клавиатурой.

По всей Финляндии на курс записались 54 учителя, которые пригласили участвовать в нем около 230 учеников. В результате 13 учителей и 88 учеников зарегистрировались на курс в ViLLE, а фактически работало 63 школьника. Курс был открыт с 15 февраля по 27 марта, т. е. доступен вплоть до утра выпускного экзамена. Ученики работали совершенно самостоятельно, без какой-либо поддержки или помощи от автора курса или своих учителей. Участие в курсе было необязательным, школьники могли самостоятельно решать, когда и где заниматься. Участники оказались активными в разной степени. Самая активная часть группы делала упражнения в общей сложности от 2 до 20 часов, другие же могли работать лишь около 20 минут.

Платформа позволяет собирать статистику посещений и выполнения заданий. Задания курса анализируются по показателям затраченного времени, количества набранных баллов и количества повторов при выполнении упражнений: сопоставляя эти факторы друг с другом, мы узнаем, например, какие задания по уровню подходили для студентов. Активная группа – 29 учеников – набрала 2460 баллов, т. е. 95 % от всех ответов по курсу, поэтому более правиль-

но делать выводы, опираясь именно на результаты данной группы. Судя по количеству ответов, самым популярным разделом был раздел «Падеж» из третьего блока курса, где ученики набрали 916 баллов, то есть дали 37,2 % от всех ответов курса. Вторыми по популярности были задания выпускных экзаменов прошлых лет в первом блоке, в котором ученики набрали 697 баллов, что составило 28,3 % от всех ответов активной группы. В четвертом блоке было набрано в общей сложности 617 баллов, или 25,0 % от всех ответов активной группы курса. Задания вступительных экзаменов Хельсинкского университета прошлых лет из второго блока были самыми сложными (ответы составили 8,9 % у активной группы, 221 балл). В среднем активная группа делала упражнения 4 часа 20 минут.

Итоги завершающего опроса

Пятый блок был посвящен опросу относительно впечатлений о курсе. Его целью было узнать, какой опыт приобрели школьники, что они думают о заданиях, как много они занимались, где и когда это происходило. Хотелось также узнать, насколько ученикам понравилось самостоятельное обучение в сетевой среде и было ли обучение удобным для них именно в такой ситуации – без руководства со стороны преподавателя. Интересно было также узнать, что думают ученики о подобном подходе в сравнении с другими методами обучения, с помощью которых они готовились к выпускным экзаменам. При опросе можно было давать развернутые ответы, но это не было обязательным. В итоге 9 участников ответили на предложенные вопросы.

Общее количество времени, которое ученики тратили на подготовку к выпускным экзаменам, колебалось, по оценке учеников, от 5 до 42 часов. Ученики использовали целый набор разных методов подготовки к выпускным экзаменам. Они, среди прочего, читали газеты и журналы, повторяли лексику, грамматику, изучали учебники и русскоязычные тексты, смотрели новости на русском языке, изучали русскую литературу, выполняли упражнения, заданные преподавателями, писали по-русски тексты, которые затем корректировали их учителя, использовали бумажные версии прошедших выпускных экзаменов, повторяли записи в тетрадях и выполненные упражнения, занимались на других платформах сетевой среды, смотрели видео на YouTube и, наконец, знакомились с русскоязычными материалами в социальных сетях. Оценив степень эффективности разных методов, школьники пришли к выводу, что им больше всего понравилось повторять материалы учебников и все, что было напечатано на бумаге, а в сетевой среде – делать упражнения. Самым полезным методом подготовки было непосредственное изучение грамматических тем. Однако более простое в осуществлении пассивное обучение через социальные сети было также комфортным для учеников.

Отвечая на вопрос о полученном опыте, все ученики согласились с тем, что задания вполне соответствовали уровню В компетенций владения языком. Несколько упражнений ученики сочли сложными, потому что на них было невозможно получить правильные ответы. Кроме того, по мнению учеников, задания оказались достаточно многосторонними и помогали повторить все важные темы по грамматике. Однако многие ученики заметили, что в упражнениях следовало бы давать больше заданий по лексике или, например, таких, где дается полный перевод. Полезными они посчитали также упражнения, где объединяются разные грамматические темы.

Особенно интересно было узнать мнение учеников о том, как они проводили независимое обучение в сетевой среде. Одно из особых преимуществ этого подхода – то, что подготовкой к экзамену можно заниматься в любое время и в любом месте. Считали ли обучаемые такой свободный график работы особенно полезным? Респонденты ответили, что они занимались упражнениями, как правило, дома, где можно было лучше сконцентрироваться. Таким образом, свобода в выборе графика и места для подготовки, похоже, не принесла значительной выгоды. С другой стороны, ученики высоко оценили скорость и простоту работы за компьютером, но жаловались, например, что невозможно было делать выделения и подчеркивания, а также отмечали, что долго читать с экрана утомительно.

На вопрос, помогли ли задания курса более успешно сдать выпускные экзамены, ученики дали и положительные, и отрицательные ответы. Было отмечено, в частности, что выполнение заданий вручную – более полезный способ обучения, так как он часто помогает лучше запомнить, например, новые слова. Все же электронные упражнения лучше готовят к электронным экзаменам. Тренинг был бы эффективнее, если бы в заданиях была предусмотрена возможность узнать правильные ответы (в программе нет подсказок, без которых не получается учиться на своих ошибках). По мнению одного ученика, успех при выполнении заданий помог укрепить его уверенность в том, что он хорошо сдаст выпускные экзамены. В целом школьники сочли, что задания были в достаточной мере вариативными, а грамматические упражнения в значительной мере помогли научиться правильно употреблять различные падежи на практике.

Самостоятельная подготовка фактически не мешала прохождению блоков курса, но учитель все-таки определенно был необходим в тех случаях, когда в заданиях отсутствовала возможность найти правильный ответ (ответы на вопросы, связанные с заданиями, учителя посылали по электронной почте, но это замедляло весь процесс). Обучаемые предложили, чтобы в словах маркировались места ударения, а предложения читались бы диктором вслух.

Заключение

Анализ результатов опроса показывает, что ученики были мотивированы заниматься упражнениями курса самостоятельно, задания курса подходят для самостоятельного обучения в сетевой среде и соответствуют техническим характеристикам платформы ViLLE. Полученные данные показывают, как преподаватели и учителя могут использовать ViLLE в своей работе и наблюдать, с какими упражнениями ученики лучше всего справляются, а какие бывают трудными для них. Студенты, со своей стороны, могут контролировать свой личный прогресс. Итоги исследования способны непосредственно помочь и ученикам, и учителям определить, какие темы вызывают наибольшие трудности и требуют особого внимания в процессе обучения.

Однако предложенный подход не исключает необходимости определенного контактного или индивидуально направленного педагогического воздействия: учитель должен поддерживать процесс обучения школьников. Только в этом случае можно говорить о качественном преподавании или качественном электронном учебном материале. Качественная педагогика в сетевой среде должна включать поддержку и консультативную помощь со стороны учителя.

Литература

McGorry S. (2003) Measuring quality in online programs // Internet Higher Education 6, 159–177.

Mustajoki A.; Alestalo-Shepelenko M. (2007) Taipuisa venäjä. Venäjän peruskielioppi ja harjoituskirja. Tampere: Vastapaino.

Nikunlassi A. (2017) Критерии оценивания и сравнения электронных обучающих ресурсов. Helsingin yliopisto.

Reeves T. (1999) A Model of the Effective Dimensions of Interactive Learning on the World Wide Web. Athens, GA: The University of Georgia. treeves.coe.uga.edu/edit8990/ reevesvita.pdf

Tissari V.; Vaattovaara V.; Vahtivuori-Hänninen S.; Tella S.; Rajala R.; Ruokamo H. (2004) Verkko-opetuksen haasteita: Pedagogisia malleja didaktisessa verkkoympäristössä. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Wallinheimo K. (2016) Vieraan kielen opetus ja opiskelu virtuaaliympäristössä: Kielididaktinen tapaustutkimus ruotsin kielen monimuoto-opetuksesta ja –opiskelusta Helsingin yliopiston kielikeskuksessa. Helsinki: University of Helsinki.

Елена Нелунова, Анатолий Чиряев (Якутск)

К ВОПРОСУ МНОГОЯЗЫЧИЯ В РЕСПУБЛИКЕ САХА (ЯКУТИЯ)

В человеческом обществе люди мечтали жить самодостаточно, свободно, соблюдая и приумножая культурное наследие предков. Сегодня эти принципы выглядят как часть гуманистическихого психолого-педагогического подхода. Люди хотят жить свободно и сообразно с природой, культурой и социумом. Взаимодействие человека и мира, выраженное во взаимопроникновении и совместном переживании происходящих в окружении событий, может быть понято как та психологическая реальность, от которой зависят другие личностные проявления. Основой мировосприятия становится чувственный опыт человека, приобретаемый во множестве бытовых ситуаций действительности. Вместе с усвоением реального мира приходит знание о языке, который его описывает, и наоборот, язык описания становится способом мышления о мире, накладывает отпечаток на суть происходязих внутри личности процессов. С каждым новым языком знание о мире уточняется.

Человек смотрит на себя «извне и изнутри», контролируя внутреннее состояние и внешнее самосозерцание, и, имея силу воли саморегулирования, как личность способен интегрировать свой опыт, т. е. приобщаться к другой культуре, сохраняя себя как индивида собственной культуры и свою уникальность как этноса (Куликова 2001; Нелунова 2010). Вышесказанная проблема возникла не сегодня, она занимает умы просветителей еще с 18–19 века, когда французский стал салонным языком элитного общества России (см. Гречаная 2010). В современном мире глобализации велика вероятность ассимиляции малочисленных народов при условии, если народ растеряет свой родной язык в общем потоке интеграции (Никифорова 2014). Вместе с тем народы, населяющие Российскую Федерацию, каждый по своим возможностям, стараются сохранить родной язык, осознав, что родные языки своего народа являются самым надежным фундаментом в решении вопроса – быть или не быть этносу (Григорьева, Белоцерковская 2014; Иванова 2014).

В решении данной проблемы в республике Саха (Якутия) языковая политика занимает место на государственном уровне. Разработана концепция школьного языкового образования, где четко указаны ориентиры, которые в связи с изменением подходов к языковой политике в РФ (Медведев 2014), так и в РС(Я) для развития двустороннего двуязычия, создаются соответствующие организационно-педагогические условия для изучения учащимися русскоязычных школ якутского языка как государственного (НИИ НШ РС(Я) 2001). Актуальность разработки Концепции языкового образования в образовательных учреждениях определяется спецификой языковой ситуации в республике, где функционируют два государственных (русский и якутский) и пять официальных (эвенский, эвенкийский, юкагирский, чукотский, долганский) языков.

Система образования Республики Саха (Якутия) остановилась на внедрении четырех моделей языкового образования. Такое положение основано на степени владения родным языком и на той языковой ситуации, которая имеется в окружении обучаемых. При первом варианте возможно получать образование в школе на родном русском языке. При втором варианте в сельской местности или в школах с якутским языком обучения образование строится на родном

якутском языке с первого по четвертый, седьмой или девятый класс, после чего наступает переход на обучение на русском языке (такой же способ применяется в тех местах, где компактно проживают эвены и эвенки). При третьем варианте обучаемые получают образование на неродном языке, а родной преподается как учебный предмет (например, якутские дети учатся на русском языке; представители коренных малочисленных народов Севера учатся на русском или якутском языке – при этом первый язык изучается отдельно). При четвертом варианте обучение на неродном языке не предусматривает изучения первого языка в школе (так происходит, если не получается устроить обучение первому языку детей в силу их малой численности, нежелания изучать язык, недостатка учителей, сознательного перехода на язык большинства). Следует отметить, что именно второй и третий варианты моделей, т. е. такие системы, при которых формируется двуязычие, получили в республике наибольшее распространение, тем самым создавая потенциал развития сбалансированного билингвизма (Семенова 2013).

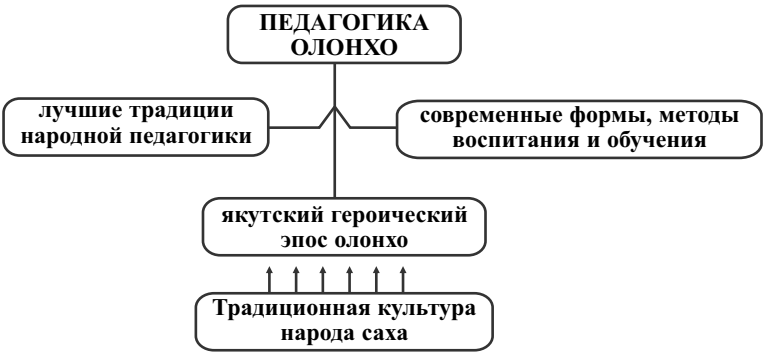
По данным министерства образования республики, на сегодняшний день разговорный якутский язык изучает 22,9 % учащихся русскоязычных школ, для улусных школ характерен высокий уровень сохранения языка своей национальности: 95,1 % якутов владеют родным языком.

Благодаря такой языковой политике республики в общеобразовательных учреждениях введены учебные предметы, такие как «Язык саха как государственный» и «Литература саха». Введение предмета «Язык саха как государственный» в общеобразовательных учреждениях параллельно с русским (родным) языком обучения дает возможность довести владение якутским языком до уровня повседневной коммуникации. Изучая родную литературу саха, школьники одновременно развивают свои речевые навыки и знакомятся с эстетической стороной художественных произведений, усваивают значимые литературные тексты разных жанров.

Не всегда удается организовать обучение языкам коренных малочисленных народов Севера Республики Саха (Якутия), эти языки оказываются под угрозой исчезновения, их вытесняют из повседневного употребления русский или якутский. Трудно создать учебники на единой основе литературного языка, в устном общении применяются, как правило, диалекты и говоры. Носители языков часто оказываются проживающими далеко джруг от друга и не имеющими возможности взаимодействовать, к тому же лица разных национальностей проживают в смешанных по этническому составу поселках, а детей мало (там же).

В достижении лучших результатов выбран детоцентристский подход, обеспечивающий оказание педагогической поддержки ребенку в его естественном желании знать несколько языков и вооружиться рациональными способами овладения ими. Следовательно, в методике преподавания языков усиливается значение сознательно-сопоставительного метода, основанного на понимании базы родного языка как лингвопсихологического фактора лингвистической компетенции. К примеру, в улусных якутскоязычных школах внедрен проект «Педагогика олонхо» с целью воспитания детей в духе гражданственности, патриотизма, защитника семьи на примере якутского героического эпоса олонхо и традиционной культуры. Суть педагогики олонхо кроется в трансля-

ции жизнеутверждающих идеалов якутского героического эпоса олонхо для будущих поколений через современные формы и методы воспитания детей, основанные на лучших традициях народной педагогики, нравственно-этических идеалах, мировоззрениях олонхо (Институт гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера СО РАН (ИГИиПМНС СО РАН) igi.ysn.ru, образовательные сайты olimpe-netschool.ru и kuyaar.ru, включающий в себя обучающие мультимедийные программы по эвенкийскому, якутскому и долганскому языкам в игровой и тестовой формах). Эпос «Ньургун Боотур стремительный» является уникальным мировым шедевром устного творчества якутского народа и оберегается ЮНЕСКО. Содержание педагогики олонхо схематично показано на нижеследующем рисунке.



Для достоверности результатов применения представленного выше подхода правомерно обратить внимание на востребованность Якутской городской национальной гимназии (ЯГНГ) в социуме. Духовно-нравственное воспитание обучающихся становится первостепенной задачей педагогов и представляет собой важный компонент социального заказа. Основной отличительной чертой данной гимназии является ступенька «Айыы кыһата», куда поступают дети, говорящие на якутском языке. Гимназия востребована у жителей города и стабильно развивается, ежегодно набирая по 2–3–4 первых класса. В таблице 1 указывается количество родителей, желающих учить своих детей именно в ЯГНГ. С 2006 года по 2016 год (Чиряев 2017).

Таблица 1. **Востребованность Якутской национальной гимназии**

Показатели / год	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Количество родителей, подавших заявление в 1 класс	285	289	305	283	294	196	221	234	249
Количество планируемых мест в 1 классе гимназии	60	90	90	60	60	50	120	120	111

В гимназии значимое место занимает внеурочная деятельность, направленная на создание условий для достижения учащимися необходимого для жизнедеятельности в обществе и формирования принимаемой обществом системы ценностей, создание условий для всестороннего развития и социализации каждого учащегося.

Направления внеурочной деятельности в ЯГНГ очень обширные и разнообразные. К примеру, в 2016–2017 учебном году были выбраны:

1. Спортивно-оздоровительная деятельность
2. Духовно-нравственная деятельность
3. Индивидуальные консультации
4. Общеинтеллектуальная деятельность
5. Проектная деятельность
6. Библиотечное занятие
7. Информатика и ИКТ
8. Этнокультурная деятельность
9. Фольклор
10. Олонхо
11. Художественные танцы
12. Музыка для всех

Ниже приведем таблицу 2, где отражено участие обучающихся во внеурочной деятельности.

Таблица 2. **Участие обучающихся во внеурочной деятельности (2016–2017 уч. год)**

Направление	Кол-во учащихся	% к общему числу
СПОРТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ		
Шашки	66	17,36
ДУХОВНО-НРАВСТВЕННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ		
Индивидуальные консультации	78	20,52
ОБЩЕИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ		
Проектная деятельность	78	20,52
Библиотечное занятие	380	100
Информатика и ИКТ	94	24,73
ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ		
Фольклор	128	33,68
Олонхо	54	14,21
Библиотечное занятие	380	100
МУЗЫКА ДЛЯ ВСЕХ	34	8,9

В ЯГНГ социализация каждого ребенка начинается с младшей ступени обучения. Данные занятости учащихся начальных классов в кружках и секциях,

творческих объединениях (общим числом 41) показывают, что в гимназии действовали вокальный ансамбль «Уолан», вокальная студия «Айыы сыдьаа-йа», группа этнической музыки «Тэтим», проводились игры в настольную игру «Хабылык», занятия на музыкальном инструменте хомус, дети занимались тонким шитьем и бисероплетением, посещали музей, компьютерный и краеведческий кружки, бассейн и другие спортивные занятия. В начальной школе все учащиеся были охвачены дополнительными занятиями.

В настоящее время данной проблемой занимается научно-исследовательский институт малочисленных народов Севера. Его сотрудниками составлен примерный учебный план для общеобразовательных учреждений коренных малочисленных народов Севера Республики Саха (Якутия). В местах компактного проживания 38 школ включили в свою образовательную программу родные языки, среди них 22 школы с эвенским, 12 с эвенкийским, две с юкагирским, одна с чукотским и одна с долганским, причем в 14 изучается сразу несколько языков (среди них саха).

В заключение приходим к выводу, что сохранение родных языков и культур коренных народов Севера Республики Саха (Якутия) является приоритетным направлением в реализации языковой политики в сфере образования. Сохранение и развитие родного языка поддержаны на законодательном уровне – разработана концепция школьного языкового образования для средних общеобразовательных учреждений, внедряются национальные подходы и методы к обучению и воспитанию в контексте Концепции развития образования РФ до 2020, удерживается основной принцип – языковой суверенитет личности. Активно проводятся метапредметные мероприятия с позиции инновационной деятельности на основе этнопедагогики, внедряются уникальные методы, наример, «Педагогика олонхо» в средних общеобразовательных школах, поддерживаются проекты «Сельская школа & Образовательная марка», «Кочевая школа», «Учителя Арктики», «Международная Арктическая школа» и др.

Литература

Гречаная Е. П. (2010) Когда Россия говорила по-французски: русская литература на французском языке (XVIII – первая половина XIX века). Москва: ИМЛИ РАН.

Григорьева В.; Белоцерковская Н. (2014) Проблемы преподавания русского языка в якутской школе // Протасова Е. (ред.) Многоязычие и ошибки. Берлин: Реторика, 121–128.

Иванова Н. (2014) Функционирование русского языка в Республике Саха (Якутия): особенности якутско-русского двуязычия // Протасова Е. (ред.) Многоязычие и ошибки. Берлин: Реторика, 129–137.

Куликова Л. Н. (2001) Проблемы саморазвития личности. Благовещенск: БГПУ.

Медведев Д. А. (2014) Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы. static.government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf

Нелунова Е. Д. (2010) Педагогические основы саморазвития студента в мультимедийной образовательной среде. Докт. дис. Якутск: Якут. гос. ун-т им. М. К. Аммосова.

Никифорова Т. (2014) Педагогические условия формирования русско-якутского двуязычия в семье у детей дошкольного возраста в многоязычной среде // Никунласси А.; Протасова Е. (ред.) Многоязычие и семья. Берлин: Реторика, 132–138.

НИИ НШ РС(Я) (2001) Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Научно-исследовательский институт национальных школ Республики Саха (Якутия)». Концепция школьного языкового образования РС(Я). insch.ru/koncepciya-shkolnogo-yazykovogo-obr.

Семенова С. С. (2013) Сохранение и развитие языкового и культурного многообразия в едином образовательном пространстве Российской Федерации (на примере Республики Саха (Якутия). Якутск: Научно-исследовательский институт национальных школ Республики Саха (Якутия), insch.ru/doklad.

Чиряев Н. (2017) Публичный доклад итоги работы мобу якутская городская национальная гимназия г. Якутска за 2016–2017 учебный год. 20.08. ygng.yaguo.ru/2017/08/20/публичный-отчет-мобу-ягнг-2016–2017

Александр Рудяков (Симферополь)

ФУНКЦИОНАЛИЗМ КАК ОСНОВНОЙ ПРИНЦИП ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА*

Преподавание языков в современном мире представляет собой совершенно иной процесс, нежели 30 лет назад. Знакомство с пособиями по преподаванию русского языка как родного и как иностранного, созданными в то время, показывает принципиальную ориентацию на главенство слова в процессе обучения. Кроме того, совершенно не рассматривалась проблема преподавания русского языка как неродного и как родного, так же как не стояла проблема преподавания русского как государственного. Иначе воспринималось иноязычное окружение, степень влияния других языков на функционирование русского, не было ориентации на принципиальный билингвизм и даже полилингвизм граждан России (Беликов 2009). Сегодня, когда лингвисты и педагоги рассматривают методический аспект через призму всех этих факторов, возникают многочисленные концепции преподавания русского языка в новых условиях, которые основываются на новых принципах.

Идея этой статьи возникла после знакомства с многочисленными публикациями о непростой, деликатно говоря, ситуации с изучением русского языка в стране. К сожалению, многие факты, в том числе результаты государственной итоговой аттестации (несколько лет назад минимальный проходной балл по русскому языку был снижен с 36 до 24) и другие объективные данные (например, проведенные в 2018 году Рособрнадзором исследования по оценке профессиональных компетенций учителей русского языка и литературы) позволяют говорить о бедственном положении в этой сфере.

Поэтому полемика о том, что собой представляет русский язык в глобальном мире, и создание концепций преодоления совершенно новых для русистики проблем вполне закономерны и оправданы (Mustajoki et al. 2010). Настораживает и пугает другое. Для меня как для человека, родившегося и выросшего в семье профессоров-русистов, много лет преподававших в университете теорию языка, написавших учебники русского языка с 1 по 11 класс для средней школы, очевидно, что острие полемики далеко от сути проблемы.

То, что я слышу и читаю, касается исключительно методики и техники преподавания русского языка. То есть для участников этих споров заведомо ясно, что именно нужно преподавать (впрочем, следует отметить, что в последнее время отчетливо проявляется тенденция к экстенсивному расширению материала, который стремятся закрепить в рамках отдельной программы без учета того, сможет ли в действительности ребенок овладеть всеми «необходимыми» тонкостями). Осталось выяснить, как именно это «что» нужно преподнести детям, чтобы дети сразу стали писать и говорить грамотно. Нужно ещё раз собрать методистов, ещё раз переписать учебники, ещё раз их отдать на экспертизу... и все будет отлично. Но это совсем не так. Абсолютно не так. Ситуация намного серьёзнее и требует намного более глубинного понимания и принятия мер совсем иного порядка.

---

* Подготовлено при финансовой поддержке РФФИ, проект «Функциональная теория текста» № 18-012-00271.

Главная проблема заключается в том, что русистам нечего писать в учебниках. Они не знают точно и наверняка, что такое язык и как его преподавать. Вот они и заполняют все это пространство всякой бесполезной филологической болтовней, изобретая множество окололингвистических подходов. Именуют их красивыми и загадочными терминами. Благодаря этому лингвистические понятия начинают выглядеть, как упаковки лекарств. Они настолько яркие и привлекательные, что их хочется попробовать. При этом серьёзные препараты скромны и не броски. Для меня, например, было по меньшей мере неуместным знакомить второклассников с обратным словарем русского языка, как это сделано в одном из актуальных учебников.

Подобных примеров можно привести много, мы к ним еще обратимся впоследствии. После того, как главная причина такой беспомощности современной русистики будет объяснена. Пока же просто зафиксируем тот факт, что то, чем наши дети и мы с вами пользуемся в реальности, и то, что нам преподают, начиная со школы, разнится настолько сильно, что никак не связано в нашем сознании и реальности (это, безусловно, касается не только языка, но ведь именно язык является краеугольным камнем всей нашей системы передачи опыта и знаний, именно умение пользоваться языком, воспринимать тексты и обрабатывать их является так называемой метакомпетенцией, которая по идее формируется в процессе освоения школьной программы).

Сегодня, к величайшему сожалению, наша наука в социуме имеет нижайшую репутацию как совокупность знаний о правописании жи и ши и тому подобных «феноменах». Почему? Ответ одновременно и прост, и сложен. Русистика сегодня остаётся в плену старой научной лингвистической парадигмы, которая парадоксальным образом, накопив огромный багаж знаний, не способна ответить на вопрос, что есть язык и как его надо изучать (Звегинцев 2001; Зубкова 2003).

Поскольку этот тезис может быть понят и принят далеко не всеми учеными, используем аналогию, которую для себя я именую «этюд о таблетках» и которая, с мой точки зрения, отражает сущность наших знаний о языке. Впервые я опубликовал его в юбилейном сборнике друга моих родителей И. С. Улуханова в статье об ограниченности языковедческого знания (Рудяков 2015), которая была посвящена сходной проблеме (в ней рассматривались прикладные аспекты лингвистики и перспективы использования лингвистических знаний в современной мире).

Итак, представим себе, что на планете в одночасье исчезли инструкции, описания, упаковки всех лекарств, то есть произошел своеобразный избирательный апокалипсис, в результате которого перед нами теперь находится только бесчисленное множество таблеток, ампул и капсул (ограничимся этими лекарственными формами для простоты изложения). Несомненно, люди, нашедшие эти ампулы, капсулы, таблетки, начнут их исследовать. Как же это будет происходить? Да так же, как и исследование любой другой сферы деятельности и любых других неизвестных нам ранее объектов. Первый этап – это сбор эмпирического материала, который поначалу будет казаться исследователям очень значительным по объему и разнообразным по своему составу. Затем последует поиск сходств и различий между отдельными объектами, в результате чего будут созданы классификации капсул, таблеток и ампул по разным основаниям: цвету, размеру, толщине, диаметру, глубине выемки и т. д. Потом

откроют, что возможны сортировки таблеток, ампул и капсул не только по форме, но и по содержимому. Возникнет долгая и плодотворная дискуссия о том, что первично: форма капсулы или её содержание.

Следует подчеркнуть, что все сведения о цвете, форме, диаметре, толщине таблеток / капсул будут верными. Все это будет собрано в специальных изданиях. Толстых и исчерпывающе описывающих свойства таблеток, капсул и ампул. Будут созданы атласы распространения ампул, таблеток, капсул. Окажется, что они далеко не равномерно распределены по планете. Этим заинтересуются социологи и психологи. Возникнет психологическое капсуловедение на стыке наук. Параллельно с классификациями будет идти спор о происхождении ампул, капсул и таблеток. Возможно, вариантов будет не так много: божественное, природное, социальное. Люди, не занимающиеся капсуловедением, таблеткознанием и ампулистикой, будут по своему обыкновению пытаться понять, как эти штуковины использовать. Кто-то сделает погремушки для детей, наполнив таблетками диаметром до 2 мм пластиковые бутылочки. Кто-то изготовит ожерелье для модниц из красных ампул, чередующихся с чёрными капсулами. Поэт напишет поэму о том, как прекрасны красные капсулы на белой шее любимой. Критик напишет книгу о краснокапсульном дискурсе...

Надо, конечно, упомянуть и о том, что время от времени в периферийных научных изданиях будут появляться странные публикации, что где-то таблетки такого-то диаметра, цвета, толщины помогли больному гриппом, случайно съевшему их вопреки воле врача. Но эти новости будут высмеивать юмористы и сатирики. Конечно же, знания о таблетках, капсулах, ампулах окажутся в школьных учебниках, которые содержат самые достоверные сведения. Размеры, диаметры, цветовая гамма, ареалы распространения. Правила обращения, запрещающие детям пробовать таблетки, бить ампулы, вскрывать капсулы. Не уверен, но думаю, что будут экзамены и тесты по тем дисциплинам, которые были названы выше. Не удивлюсь, если дети не очень охотно будут усваивать всю эту информацию. Боюсь, что это приведёт к широкой общественной дискуссии о том, как нужно совершенствовать методику школьного и вузовского преподавания ампулистики, таблеткознания и капсуловедения. ...

Думаю, читатель уже понял, к чему я веду. Да, именно так. Современная нам русистика обладает и выдаёт на гора для социума знания не о назначении языка и его единиц, а об их внешних свойствах, не имеющих ничего общего с их функциональной сущностью. Как «ампулистика» вместо данных о том, от какой болезни и в какой дозировке эти ампулы принимать, говорит о диаметре и цвете ампулы, так и русистика даёт нам массу данных о второстепенных, не существенных качествах, которые мы зачем-то должны выучить и знать.

Чтобы суть аналогии стала ясной, конечно же, нужно привести пример. Это легко сделать: согласование, примыкание, управление есть не что иное, как характеристика формальной связи между единицами вне функции анализируемой единицы. Непонятно, для чего мы искажаем сущность словосочетания, изучая его в синтаксисе и занимаясь его препарированием только потому, что оно не однословно. Словосочетание – единица номинативная, именующая, как слово. И для этой его роли безразличны согласование, управление и примыкание, являющиеся пределом знаний о сущности словосочетания в школьной программе.

К явлениям того же порядка относятся и разбор предложения, и анализ слов в соответствии с ФГОС. Однако цель такого анализа, как правило, остается неясной. Чтобы понять это, можно задать себе вопрос: нужно ли вам уметь разбирать (и собирать) телефон, чтобы уметь им пользоваться? Эта аналогия также достаточно наглядно демонстрирует разницу между существующим подходом к обучению и в действительности необходимым. Если ученик вне школы отлично говорит (выражаясь терминологически, его речевая деятельность успешна в разных ситуациях), а в классе не может выразить необходимое содержание или выполнить ту или иную операцию с языковой единицей, то означает ли это, что ученик плохо учится и не усваивает необходимый материал? Возможно, на самом деле он не усваивает то, что не имеет для него практического смысла?

Но ведь люди и тем более дети – очень прагматические существа. Они никогда не будут поглощать знания, не имеющие ценности. Слишком много мы должны знать о нашем мире, чтобы позволить себе тратить время и силы на ерунду. Возможно, это утверждение покажется излишне категоричным, но давайте посмотрим, что именно нас обязывают учить в школе, выдавая за истину, и решим, истина ли это.

Начну с подавляющего объёма грамматических знаний. Нужно ли детям столько грамматики? Или не нужно? Это никого особо не интересует. Грамматика – это то, что есть в арсенале языка, ее знание априори необходимо, вот мы её и даём. При этом совершенно упускаем из виду, что дети усваивают свой родной язык в детстве без знания грамматики. Поэтому в школе мы, по сути, учим их фиксировать свои уже существующие знания на письме. Не более того. Я не против грамматики как таковой, но мне кажется необходимым задаться вопросом о мере, о степени ее присутствия в школе. Собственно, вопрос заключается в том, стоит ли преподавать грамматику ради самой грамматики?

Этот вопрос становится особенно острым в некоторые моменты. Для меня такой момент настал, когда в 2013 году я возглавлял жюри первого в истории Украины (боюсь, и последнего) конкурса «Учитель года (по русскому языку)». Я попал на урок в элитной запорожской гимназии. На уроке одна из финалисток конкурса 45 минут изводила себя и детей синтаксическим разбором длиннющих, сложнейших, чередующих сочинение с подчинением и подчинение с сочинением предложений, которые никогда не встретятся детям за пределами этого урока. И весь урок, в рамках которого учителю нужно было продемонстрировать множество педагогических, психологических и методических навыков, свелся к анализу двух-трех предложений, хотя для ученика гораздо более важен навык синтезировать предложение. И это не характеристика учительницы: такова ПРОГРАММА!

Противоречие, с моей точки зрения, заключается следующем: сущность предложения как единицы языка не в том, чтобы быть объектом для расчленения на мельчайшие компоненты. Мы же не учим разбирать мобильные телефоны, планшеты, автомобили, парты и многие другие окружающие человека вещи. Сущность предложения в том, чтобы передавать информацию собеседнику. То есть все эти многочисленные придаточные должны были стать предметом разговора о том, почему субъект говорения не стал выражать признаки субъекта и предиката однословно. Мы должны были идти от содержания целого предло-

жения к объяснению того, зачем говорящему именно такие части, содержательные. Это и есть развитие речи. Поэтому не случайно в сознании большинства людей русистика навсегда связана с необходимостью тратить силы на запоминание излишней информации.

Можно ли преодолеть такую инерцию? Безусловно. Но нужно начинать с науки, преодолевать желание спрятаться за ссылку на авторитет, идти проторенной дорогой, включить в школьную программу все наши знания об объектах, затем следует преодолеть стремление преподавательского корпуса и методистов сохранить содержание образования, меняя только форму. Одним из способов преодоления перечисленных выше проблем мне представляется переход от словоцентризма в практике преподавания русского языка к текстоцентризму. Эта идея возникла у меня давно, но в последние годы я просто убежден в необходимости смены «методической» парадигмы (Рудяков, Дорофеев 2004).

Косвенным аргументом в пользу этой идеи послужило письмо моей бывшей дипломницы, которая сегодня работает в одной из московских школ. В письме она говорила, что в школах сегодня активно продвигается так называемое «смысловое чтение». При этом обеспечение качественной учебной и методической литературой остается, с ее точки зрения, на невысоком уровне. Моя корреспондент писала дипломную работу по пониманию художественного текста, базируясь на концепции стилистического анализа текста моего отца, которую я интерпретировал в качестве лингвистической инструментология (Рудяков 1993; Рудяков 2013). С ее точки зрения, внедрение этой концепции в школьную практику было бы и своевременным и продуктивным. Это письмо было очень созвучно моим размышлениям, поэтому в последнее время я в разных публикациях предлагаю свое видение проблемы преподавания смыслового чтения в наших школах.

Прежде всего хотел бы обратить внимание на то, что термин «смысловое чтение», ставший широко употребительным, является усеченным. И эта его усеченность стала причиной многих недоразумений. Ситуация с возникновением внезапного интереса именно к смысловому чтению (как будто в реальности существует чтение «несмысловое») представляется мне изоморфной ситуации в лингвистической науке второй половины прошлого века, когда лингвистика «вдруг» открыла, что язык есть двусторонняя система, что в языке есть содержание и что лингвистике пора стать когнитивной. Мне кажется, что возникновение термина «смысловое чтение» является следствием такого же внезапного изумленного осознания, что присущее начальной школе понимание чтения как умения озвучивать письменный текст не является адекватным. В основе этого лежит очень простая мысль: оказывается, что умение соотнести последовательность букв с соответствующей последовательностью фонем не является конечной целью образования. Это «открытие» и стало, на мой взгляд, движущей силой появления в наших школах «особого» смыслового чтения.

Вернемся, однако, к усеченности рассматриваемого термина. Чего в нем недостает? Одного слова, без которого мы имеем дело с «чтениецентризмом», а именно, слова «текст». Конечно, не столько самого слова, сколько его адекватного толкования. Именно об этом недостающем компоненте мы и будем говорить.

Проблема в том, что термин текст стал в лингвистике и школьной практике настолько невнятным, что его понимание для школьников остается принципиально недоступным. Текст для школьника является не тем инструментом, которым он пользуется каждую минуту в ходе социального взаимодействия для достижения своих целей, а неким странным конструктом, который предназначен для того, чтобы его разбирать, именовать, считать компоненты и прочее. Представьте себе, что вас на курсах вождения автомобиля учат не тому, как взаимодействовать с машиной, дорогой, другими участниками дорожного движения, а тому, сколько у вашего автомобиля колес, зеркал, дверей, каков диаметр рулевого колеса... и прочим реально существующим, но абсолютно не имеющим никакой практической для вождения ценности вещам. Неудивительно, что наши прагматичные дети не хотят изучать эти абсолютно бесполезные вещи. Если мы хотим, чтобы наши дети воспринимали чтение как нужный и полезный навык, нужно, чтобы мы сами понимали, что есть чтение текста и каким его образом его нужно преподавать.

Чтение текста, включающее в себя восприятие и понимание, есть частный случай социального взаимодействия. Чтение текста – это взаимодействие с собеседником, который в силу разных обстоятельств находится в иной, чем Я, точке пространства и времени, в ином социальном слое. Чтение текста – это редчайшая возможность поговорить с человеком, с которым я, ты, он, мы никогда не встретимся лицом к лицу. Именно посредством чтения мы не только получаем/продуцируем знания, но и обеспечиваем развитие речи как овладение новыми формами взаимодействия между членами языкового коллектива.

Главное в речевом взаимодействии такого рода, когда субъект восприятия текста выступает как субъект понимания монологической речи собеседника, не подсчет количества предложений, не членение на абзацы, не любое иное манипулирование внешней стороной текста, а умение понять, каково видение мира субъекта говорения, что именно он пытается изменить в картине мира слушателя, читателя, зрителя.

Главное понимать, что такое текст и как он устроен. Именно отсутствие этого понимания присуще теории «смыслового чтения», которая, хотя и обратилась к содержательной стороне текста, все же пока что не учитывает его функциональную сторону.

Какие выводы можно сделать из приведенных рассуждений? Система образования должна быть направлена на функциональные качества объектов. Какова сущность вещи в мире человека? Для чего предназначена эта вещь? Как ею пользоваться! Ведь если я не знаю, для чего вещь, я не знаю ее частей. Мелок. Учитель. Автомобиль. Что определяет их роль в жизни человека? Ответ прост – функция. Познать сущность вещи, значит, познать правила обращения с нею. И язык играет определяющую роль в этом процессе, ведь человек так и познает мир: сначала имя, потом его наполнение. А нам необходимо показывать детям правильные имена, чтобы потом за этими именами закреплялось правильное содержание. Поэтому изучение языка – это изучение сущности человека и социальных отношений, которые проявляются только в текстах разного типа. И задача лингвистики сделать так, чтобы эта сторона в процессе преподавания языка не заслонялась формальными категориями.

Дальнейшая перспектива развития «смыслового чтения», по моему мнению, заключается именно в переключении внимания преподавателей и мето-

дистов на функциональный аспект текста. При этом вовсе не следует отказаться от изучения фонетики, грамматики и других разделов языка, но необходимо четко осознавать их функцию в построении текста, вне которого все категории языка являются ничем иным, как умозрительными абстракциями. Но самое главное: необходимо понять, что такое функциональное чтение не может развиваться в рамках субстанционально ориентированной методики преподавания языка. В противном случае, я боюсь, период жизни, когда детям вместо сведений о лекарствах сообщаются «знания» о диаметре таблеток, слишком затянется.

Литература

Беликов В. И. (2009) Стереотипы в понимании литературной нормы // Федорова Л. Л. (ред.) Стереотипы в языке, коммуникации и культуре. Москва: РГГУ, 357–377.

Звегинцев В. А. (2001) Язык и лингвистическая теория. Москва: Едиториал УРСС.

Зубкова Л. Г. (2003) Общая теория языка в развитии. Москва: РУДН.

Рудяков А. Н. (2015) Лингвистическое знание: только для лингвистов!? // Малыгина М. А. (ред.) Сборник научных статей к 80-летию И. С. Улуханова. Москва: Азбуковник, 559–570.

Рудяков, А. Н. (2013) Топоры и тексты. Лингвистическая инструментология. Москва: Флинта.

Рудяков А. Н.; Дорофеев Ю. В. (2008) Homo textus: человек в паутине текстов, или Учебник чтения для умеющих читать. Симферополь: Ната.

Рудяков Н. А. (1993) Поэтика, стилистика художественного произведения. Симферополь: Таврия.

Mustajoki A.; Protassova E.; Vakhtin N. (eds.) Instrumentarium of Linguistics: Sociolinguistic Approaches to Non-Standard Russian. Helsinki: University of Helsinki

Юлия Месарич (Любляна), **Ирина Макарова-Томинец** (Копер)

ДИДАКТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ЦЕЛЕВОЙ ПРОГРАММЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ
(НА ПРИМЕРЕ РУССКОЙ ШКОЛЫ В СЛОВЕНИИ)

Введение

Тема русских школ в зарубежье не нова, однако все ещё актуальна. За пределами России сотни центров дополнительного образования и воскресных школ работают по авторским программам, с применением комбинированных методик преподавания русского как родного и как иностранного. Все они ищут свой способ существования. Некоторые учебные заведения находятся на грани выживания, другие постоянно развиваются, ищут новые подходы, формы и методы работы с детьми-билингвами.

Попытки классифицировать и систематизировать зарубежные русские школы и центры, многократно предпринимались в последнее время. Это довольно сложная задача, так как не существует единой системы, унифицированных стандартов для их сравнения и оценки.

Русская школа за рубежом выполняет целый комплекс задач и функций, не свойственных классическим организациям дополнительного образования в русскоязычных странах, а специфичных именно для условий организации обучения родному языку и культуре за рубежом. Сам факт существования русской школы за рубежом возлагает на нее своего рода культурную миссию, которая понимается как дополнительная и ответственная задача проводника, хранителя и промоутера, популяризатора русского языка и культуры в условиях иноязычного и инокультурного окружения, причем не только в отношении детей, но и их родителей, и всей русскоязычной диаспоры. Именно посредством общественных и культурных мероприятий русская школа за рубежом чаще всего заявляет о себе. Такое положение накладывает на нее целый ряд дополнительных задач и функций наряду с традиционными задачами дополнительного образования, такими как индивидуализированное личностное развитие.

Принципиальное отличие русской школы за рубежом заключается в том, что дополнительное обучение русскому языку и культуре чрезвычайно важно для гармоничного становления личности русскоязычного ребенка, для его самоидентификации в условиях инокультурной среды, для уравновешенного психологического и языкового развития, для своевременной поддержки и развития особых когнитивных и языковых возможностей детей-билингвов, для формирования способности к межкультурному диалогу, столь важной в современном глобализированном поликультурном мире. В практическом плане она выражается как способность эффективно существовать, общаться и развивать свою деятельность в условиях не только родного, но и иных культурных и языковых фонов. Также особенностью русской школы за рубежом является ее тесное взаимодействие с системой образования и законодательством страны проживания, которая дает учащимся основное образование.

По данным исследования словенского учёного Али Брглез, к 2007 году русский язык практически исчез из словенских школ. Большая часть студентов-русистов поступала в университет, не зная даже русского алфавита. Между тем

российско-словенские отношения активно развивались, увеличивался товарообмен, росло количество русскоязычных туристов в Словении, таким образом, существовала востребованность кадров со знанием русского языка на словенском рынке труда. В конце мая 2007 г. Обществом дружбы «Словения–Россия», Посольством России в Словении и Министерством образования, науки и спорта Словении была подписана Декларация о сотрудничестве в области поддержки русского языка и культуры в словенских школах, после чего появился фонд им. Тоне Павчека по поддержке русского языка в словенских школах. Спонсорскую поддержку Фонду оказали крупные словенские предприятия АО «КРКА» и ООО «РИКО», а также Общество «Словения–Россия» с партнёрами. За время работы Фонд оказал финансовую поддержку почти 40 школам и гимназиям, которые реализовали более 120 проектов в области русского языка и культуры. В проектах приняли участие 12 500 учащихся из более чем 70 начальных и средних школ по всей Словении. Целенаправленная десятилетняя работа Фонда привела к тому, что на сегодняшний день русский язык преподается в 10 начальных и 17 средних школах. За 10 лет количество учащихся, выбирающих русский язык на государственном выпускном экзамене, увеличилось в три раза. Общее количество учащихся, изучающих русский язык как иностранный, ежегодно увеличивается и, по данным Министерства образования, науки и спорта, составляет более 900 человек. В связи с этим сегодня можно утверждать, что среди словенской молодёжи сформирован устойчивый интерес к русскому языку. Его изучают как второй или третий иностранный язык. Хочется надеяться, что позиции русского языка в Словении в ближайшие годы укрепятся, и он сможет занять место первого иностранного языка в словенских школах.

С 1999 года в Словении работает Русская школа (ruskasola.si). За этот период пройден огромный путь становления собственной системы, выстраивания обучения на основе преемственности. Чтобы провести ученика от дошкольного до младшего, среднего и старшего школьного возраста, не потеряв, а укрепив его интерес к родному языку вне языковой среды, все учителя и педагоги школы в тесном сотрудничестве прокладывают единый образовательный курс. В Русской школе в Словении (РШС) таким курсом стала Целевая программа дополнительного образования по русскому языку для детей-билингвов. РШС – это частное учреждение дополнительного образования, осуществляющее обучение русскому языку как родному в условиях словенского иноязычного окружения. Считая словенское образование качественным, РШС предлагает только те предметы, которые в словенской школе не преподаются: чтение, письмо и развитие речи на русском языке для младших школьников, русский язык, литературу, географию и историю России для старшеклассников.

Словенская школа стала естественным и логичным партнером в организации дополнительного обучения русскому языку. За 25 лет, прошедшие с момента провозглашения независимого государства, в Словении сформировались необходимые предпосылки для организации различных форм дополнительного обучения иноязычных детей родному языку и культуре. Одним из основополагающих документов в этой области, принятых во внимание при составлении данной целевой программы, является «План/инструкции по организации дополнительного обучения родному языку и культуре для предста-

вителей иных языков и культур» (Motik, Steiner 2012). Кроме того, необходимо упомянуть проект повышения квалификации сотрудников словенских школ с целью успешной межкультурной адаптации и социализации несловенских детей в словенской школе и словенском обществе, который был реализован с ноября 2013 г. и до конца августа 2015 года Министерством образования, науки и спорта Республики Словении, Институтом по развитию консультационных проектов в области психологии (ISA, isainstitut.si/isa/en/isa-institute-in-a-few-words) и консорциумом из 65 словенских школ (medkulturnost.si). В основу инклюзивной модели активной языковой и культурной интеграции представителей иных культур (как детей, так и их родителей) легли принципы межкультурного диалога, позитивного отношения к иным культурам и принятия факта равноценности различных культур.

Цели и задачи образовательной программы

При составлении образовательной программы учитывались также базовые положения и рекомендации российских стандартов и программ: Федеральные государственные образовательные стандарты (минобрнауки.рф/документы/336), Проект концепции «Русская школа за рубежом» (kremlin.ru/acts/news/50643), Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 годы» (минобрнауки.рф/документы/3409), Образовательный стандарт основного общего образования по русскому языку (zakonprost.ru/content/base/part/670319), Модель регионального развития дополнительного образования детей России (opencu.ru/page/model-do); использовалась размещенная на сайте bilingual-online.net. богатая подборка профессиональных материалов по билингизму.

Основные цели РШС:

– обеспечение права российских и словенских граждан на получение доступного качественного дополнительного образования с целью изучения русского языка, литературы и других учебных предметов на русском языке;
– воспитание детей и подростков на российских культурных традициях и моральных ценностях;
– формирование у молодого поколения Словении лояльного отношения к современной России;
– популяризация позитивного имиджа России и российской культуры в Словении (путем проведения различных культурных и общественных мероприятий), воспитание интереса, любви и уважения к русскому языку и культуре.

Основные задачи РШС:

– обучение русскому языку как родному в условиях словенского иноязычного окружения, обеспечение языкового и когнитивного развития ребенка на русском языке, систематизированная и целенаправленная работа над расширением словарного запаса, развитие функциональной грамотности на русском языке (умения решать жизненные задачи, используя слушание, говорение, чтение и письмо), формирование языковой личности;

– обеспечение гармоничного становления личности ребенка, его самоидентификации в условиях проживания в инокультурной среде, сбалансированного психологического и языкового развития в сторону уравновешенного билингвизма, формирования языковой личности в обоих языках и культурах (Е. Л. Кудрявцева, russisch-fuer-kinder.de);
– обеспечение своевременной поддержки и развития особых когнитивных и языковых возможностей детей-билингвов;
– создание особых условий для поддержки и интеграции русскоязычной семьи (по линии взаимодействия родителей и детей) в процессе реализации учебных, культурных и внеклассных мероприятий РШС;
– создание условий для повышения квалификации как педагогов РШС, так и родителей по практическим вопросам воспитания детей-билингвов;
– способствование развитию творческих способностей детей через участие в различных выступлениях, творческих мероприятиях РШС;
– поддержка и развитие мотивации воспитанников к знанию и использованию русского языка через организацию национальной олимпиады для детей-билингвов, с вручением стимулирующих наград;
– поддержка и развитие мотивации к чтению на русском языке через организацию конкурсов на лучшего читателя;
– способствование включению воспитанников РШС в российское образовательное пространство (создание интегрированной среды) путем налаживания постоянных партнерских отношений с летними лагерями в Российской Федерации, с российскими школами, а также реализации совместных проектов, в особенности с использованием современных компьютерных технологий;
– в сотрудничестве с научными и образовательными центрами России и русского зарубежья развитие новых форм сертификации знаний детей-билингвов, способствующих официальному признанию и оцениванию знаний, полученных в РШС;
– разработка и внедрение различных форм дистанционного обучения, что значительно расширяет включённость в образовательный процесс русскоязычных детей в Словении вне зависимости от места проживания.

Особенности состава русскоязычных

Русские эмигранты первой волны, проживая вдали от исторической родины в очень скромных материальных и жилищных условиях, тем не менее, заботились о сохранении русского языка у своих детей и стремились дать детям образование, максимально приближенное к российскому (Месарич 2018). Главной задачей русских образовательных организаций того времени было сохранение национальной идентичности русскоязычных детей с помощью образования на русском языке. В период с 1918 по 1945 год на территории современной Словении были открыты русские детские сады, общеобразовательные школы, т. н. школьные группы, училище и два кадетских корпуса. 31 января 1926 года в Любляне была открыта первая русская воскресная школа. Занятия проходили в помещении Шемпетрской казармы (Šempeterska vojašnica). Здесь детей учили читать и писать. На Рождество в школе ставили ёлку, дарили детям рождественские подарки. В школе организовывали различные детские праздники, конкурсы чтецов и на лучшего читателя. Эмигранты не

сомневались в своём скором возвращении на родину, поэтому стремились подготовить молодёжь к интеграции в российское общество. Большинство детей в эмигрантских школах, особенно в интернатах, дружили исключительно с русскоязычными одноклассниками, очень мало с местными ровесниками, поэтому воспринимали новую страну как чужую, временную, что негативно отразилось на многих из них после того, как оказалось, что возвращение на родину невозможно. Молодое поколение русских эмигрантов выросло за пределами России, но из-за самоизоляции от культуры и общества страны проживания чувствовало себя здесь чужаками.

Через 80 лет после появления первой воскресной русской школы в Словении была организована РШС. Занятия были предназначены в первую очередь детям из смешанных семей, родившихся в Словении. За последние 3 года значительно изменился контингент учащихся РШС. В настоящее время среди учеников преобладают дети из русскоязычных семей, недавно переехавших в Словению с целью постоянного места жительства в этой стране. Современная русскоязычная диаспора значительно отличается от представителей первой волны. Соотечественники включают детей в словенские школы, изучают словенский язык, стремятся к адаптации и интеграции в словенское общество. Благодаря современным средствам массовой коммуникации наши соотечественники и их дети не чувствуют изоляции от родины, активно путешествуют, поддерживают дружеские отношения и родственные связи. Далеко не все соотечественники-родители считают необходимым посещение детьми регулярных занятий в РШС для сохранения родного языка, полагая, что домашнего обучения или посещения кружков по интересам на русском языке вполне достаточно.

Ученики и учителя РШС – это большой и многонациональный коллектив. Всех учеников РШС можно условно разделить на 5 групп.

- Дети из русскоязычной семьи, родившиеся в Словении у родителей – носителей русского языка. Эти дети живут в иноязычном окружении с самого рождения. Родители этой группы чаще выбирают для своих детей обучение в классах.
- Дети из русскоязычной семьи, родившиеся у родителей – носителей русского языка до переезда в Словению. Эти дети до переезда посещали русскоязычные детские сады и / или школы. Такие дети нередко сталкиваются с трудностями при включении в новую школу и изучении словенского языка. Родители этой группы чаще выбирают индивидуальные занятия, особенно если стараются дать ребёнку как словенское, так и российское образование.
- Дети из семьи, где только один родитель – носитель русского языка. Дети этой группы родились и некоторое время жили в русскоязычной среде, посещали детский сад или школу до переезда. Переехав с одним из родителей в Словению, чаще из-за брака родителя, такие дети оказываются в ограниченной языковой среде дома и в иноязычной языковом окружении в школе. Такие ребята, особенно подростки, могут чувствовать себя «вырванными» из своей родной среды, часто против воли, им трудно найти друзей в новой стране, адаптация в словенской школе может проходить медленно, с осложнениями в общении со сверстниками. Родители этой группы чаще выбирают для своих детей обучение в классах.

– Дети, родившиеся в Словении, из т. н. смешанных браков, где только один родитель – носитель русского языка. Такие дети, как правило, понимают (чаще частично), но не говорят или плохо говорят по-русски, отказываются отвечать по-русски, неуютно чувствуют себя среди русскоязычных детей. Родители этой группы чаще выбирают для своих детей обучение в классах.
– Усыновлённые русскоязычные дети из словенской семьи. Как правило, такие дети понимают, но не говорят по-русски, неуютно чувствуют себя среди русскоязычных детей. Родители этой группы чаще выбирают для своих детей обучение в классах.

В одном классе РШС могут учиться дети из всех пяти групп. Кроме того, среди учеников есть представители самых разных национальностей: русские, украинцы, белорусы, молдаване, казахи, татары и др.

Полный период обучения в РШС составляет 13 лет: от группы раннего развития до 11 класса. Дошкольники занимаются в двух группах: группа раннего развития для детей с 3 до 4 лет; 0 класс, или подготовка к школе для детей с 5 до 6 лет. Школьники занимаются в 11 классах: с 1-го – по 11-й класс. Наполняемость классов: от 5 до 15 человек. Уроки проходят в основном в рабочие дни недели во второй половине дня в помещениях общеобразовательных словенских школ, детских садов, а также в Российском центре науки и культуры в Любляне. Объём учебной нагрузки для школьников составляет 3 урока в неделю, или 105 учебных часов в учебном году. Дошкольники занимаются по 2 учебных часа в неделю или 70 учебных часов в год. И дошкольники, и школьники приходят в РШС один раз в неделю на 2 или 3 урока.

Концепция дополнительного обучения русскому языку как родному

При планировании дополнительного обучения русскому языку в Словении учтены в целом характерные для положения русского языка в зарубежных странах особенности ситуации обучения (ср. Макарова 2016, Макарова 2017). Употребление русского языка в Словении ограничено, как правило, домашним, семейным общением родителей с детьми, взрослыми русскоязычными родителями между собой или общением с русскоязычными друзьями. Дети относительно быстро усваивают словенский язык окружения, выбирают его для общения между собой, отвечают на нем родителям, которые обращаются к ним по-русски (последнее наблюдается в смешанных семьях, особенно часто в подростковом возрасте). На богатстве словарного запаса отрицательно сказывается ограниченность сферы использования русского языка бытовыми темами семейного общения, объем пассивной лексики значительно превышает активный словарный запас, отсюда и низкая мотивация к использованию языка за пределами семьи. Дети, в основном хорошо владея устной русской речью, испытывают сложности при чтении/написании текстов (если ребенок специально не занимался русским языком). Подробный анализ отклонений в русском языке под влиянием словенского проведен в Makarova-Tominec (2015). Тем не менее большинство русскоязычных родителей, среди которых преобладают люди с высшим образованием, настроены на сохранение русского языка и культуры у своих детей, что в целом создает благоприятные предпосылки для развития дополнительного обучения русскому языку и культуре. Родительские

ожидания являются решающим фактором при планировании и реализации программы, хотя эти ожидания не всегда адекватны ситуации. Возможности образования ограничены также финансовым положением родителей.

Поскольку школы в Словении по субботам традиционно закрыты, школы дополнительного образования тоже функционируют в течение рабочей недели, когда дети приходят туда на 2–3 часа после занятий в основной школе. Реальный объем времени для обучения поэтому сравнительно невелик. Относительная малочисленность детей одного возраста и уровня знаний в одном крае приводит к необходимости создания разновозрастных и разноуровневых групп. Рассеянность русскоязычной диаспоры по стране требует организации региональных филиалов Русской школы, а в перспективе, возможно, постепенного перевода (части) обучения на дистанционную основу.

Благодаря особенностям исторического развития российско-словенских отношений, «в словенском обществе преобладает нейтрально-позитивное отношение словенцев к русскоязычным» (Makarova Tominec 2015, 161: v slovenski družbi prevladuje pozitivno-nevtralni odnos do govorcev ruščine). В целом можно говорить о позитивном и уважительном отношении к русскому языку и культуре (особенно со стороны старшего поколения словенцев). В Словении таким образом создан благоприятный климат для дальнейшего развития различных форм дополнительного образования на русском языке. Ключевой в данном случае является проблема ограниченного финансирования РШС, в связи с чем весьма важной представляется возможная поддержка со стороны госбюджета РФ.

Специфика работы: проблемы и методы их решения

В условиях доминирования словенского языка и ограниченности общения на русском в семье происходит беспорядочное смешение языков, образование так называемого русско-словенского варианта. Качество русского языка падает и у детей, и у родителей. В целом, «русский языковой стандарт как система испытывает значительные качественные изменения» (Макарова 2017, 302). Из-за узости сферы применения русского языка словарный запас у детей невелик, они недостаточно мотивированы к использованию русского языка, между собой предпочитают говорить по-словенски. Отдельной серьезной проблемой является интерференция – влияние доминирующего языка окружения на семейный язык, проявляющееся в регулярной вставке словенских слов, в калькировании словенских языковых конструкций, в следовании языковой логике построения фраз, не свойственной русскому языку, в обеднении и сокращении выразительных языковых средств. Речевое поведение русскоговорящих жителей Словении представляет собой своеобразный языковой феномен, который носит динамичный, лабильный характер, ему свойственно функциональное и семантическое наложение контактных языковых систем и отличается специфической межъязыковой грамматикой (Макарова 2018, 107). Особую важность в данной ситуации приобретают дополнительные, домашние виды деятельности на русском языке: просмотр русских мультфильмов, фильмов и телепередач, использование русскоязычного интернета, приобщение к российской музыкальной и эстрадной культуре и т. п., что осуществимо при позитивном отношении к русскому языку, установке на его сохранение и развитие со стороны обоих родителей. В большинстве случаев старшее поколение

родственников проживает отдельно (бабушки и дедушки остаются в России), общение на русском языке в детском возрасте дополнительно ограничивается и тем, что большинство родителей в Словении работают. Письменные формы русского языка используются редко, а общая сниженная мотивация к чтению, наблюдаемая у школьников и в России, фатально определяет уровень грамотности, развитие словарного запаса, расширение кругозора. Регулярное чтение не только художественных текстов, но и любых текстов вообще становится критически важным.

У детей с трудом формируется и социолингвистическая компетенция: наблюдаются затруднения при выборе языковых средств, неспособность к языковому варьированию – ситуативно обусловленному выбору слов (выбору слов, уместных в конкретной ситуации общения), притупляется «чувство языка». Дети не знакомы с целыми пластами окрашенной лексики, современной лексики, молодежного сленга, интернет-сленга, поэтому с трудом понимают своих сверстников из России. Речь идет даже о возникновении языкового барьера, над сокращением которого необходимо вести систематическую работу.

В условиях проживания в иной культурной среде дети постепенно утрачивают связь с культурой своих русскоязычных родителей, начинают не только говорить, но и думать на ином языке. Образцы поведения, усвоенные из среды окружения с иной исторической и культурной памятью, неспособность понимать культурный контекст (отсутствие фоновых знаний, утрата эмоционального отклика и сопереживания), правила и порядки, заимствованные из новой среды, медленно, но верно создают культурный разрыв между детьми и родителями, что может привести к потере «общего языка». Как правило, дети весьма скоро приобщаются к культуре окружения, а родители, прибывшие в страну в зрелом возрасте, навсегда остаются русскими по своей ментальности и ощущениям. На этот культурный разрыв накладывается ностальгия родителей, и они отказываются от активной интеграции в словенское общество, в котором чувствуют себя неуютно, замыкаются друг на друге или на русскоязычной диаспоре, в то время как их дети уже ощущают себя своими. Эта ситуация может привести к серьезным конфликтам, травмам и психологическим срывам (Макарова 2016, Макарова 2018).

Методические принципы и технологии обучения русскому языку как родному

С учетом описанных дополнительных сложностей, в качестве методической основы деятельности РШС приняты определенные принципы и методы, характерные для работы с детьми-билингвами (ср. Бертхольд 2014, Кудрявцева и др. 2010). Ведущим принципом признается коммуникативно-деятельностный подход, установка на личностное развитие учащегося, на достижение метапредметных результатов, на стимуляцию когнитивного развития на родном языке, когда не просто изучается русская грамматика, а происходит общение и познание мира на русском языке, а также на интенсивный и интерактивный характер обучения. Принципиальна установка на активного учащегося, который, следуя представленной преподавателем модели, сам ищет ответы на поставленные вопросы, критически осмысливает полученные результаты.

Обучение строится с обязательным учетом языка окружения (принцип полного разделения языков на раннем этапе, сознательный учет особенностей

языка окружения на среднем и заключительном этапе, особенно при систематической работе над профилактикой ошибок под влиянием интерференции, на потенциально «слабых» участках языковой системы). Планирование происходит с учетом особенностей образовательной программы словенской школы по принципу дополнения и развития, с возможностью позитивного перенесения положительных практик – включения различных форм внеклассной работы, проведения уроков на открытом воздухе, летних лагерей, создания индивидуализированных учебных планов для разных категорий учащихся, использование проектных методов работы. Сотрудничество с семьей является обязательным. Это не только традиционное выполнение домашних заданий, но и совместная работа, направленная на развитие и сохранение русского языка (совместное чтение/просмотр, привлечение мнений членов семьи). Сотрудничество с семьей целенаправленно развивается и в различных формах внеклассной работы, таких как пикники, выезды за город, а также при совместном проведении русских праздников, подготовке детских выступлений, организации образовательных семинаров, посвященных проблемам воспитания детей-билингвов. Школа уже 4 года подряд проводит международный Круглый стол по проблемам билингвизма с участием авторитетных специалистов – психологов и педагогов.

В условиях разновозрастных и разноуровневых групп используются индивидуализированные стратегии обучения, широко применяются различные формы групповой работы (в парах, в тройках), система тьюторов, когда сильный ученик помогает слабому, происходит смена видов деятельности на уроке (слушаем, пишем, говорим, читаем, смотрим, показываем, рисуем). Обязательно учитываются возрастные особенности детей: они играют в дидактические и развивающие игры, создается положительный эмоциональный фон, учителя опираются на наглядность и сюжетность дидактических материалов, предлагают поиграть в сказку, спеть песенку, показать историю, отыграть маленький спектакль. Обучение происходит от простого к сложному с учетом принципа одной сложности, продуманной цикличности и повторяемости материала а также мультизадачности. Для представления и закрепления нового материала используются различные формы с привлечением всех органов восприятия – зрения, слуха, обоняния, осязания.

В качестве учебного материала при обучении русскому языку и остальным дисциплинам используются как художественные, так и нехудожественные тексты: на начальном этапе учебные, далее – аутентичные, разного жанра и направленности, журнальные, от микротекста до текстов более значительных объемов. Личностное развитие включает развитие сценической речи, дикции, актерских навыков и творческих способностей, например, при подготовке выступлений. Через скороговорки и стишки целенаправленно отрабатывается произношение. Уделяется внимание снятию словенского акцента, корректировке места ударения, развитию дикции, освоению ритмики и интонации русского слова. Стихи заучиваются наизусть, пропеваются. Актуальной является работа над литературным чтением – осмысленным, интонированным чтением вслух по принципу аудиокниги, для которого необходимо глубокое понимание смысла прочитанного.

Последовательная и целенаправленная работа с текстом включает выделение главного и второстепенного, анализ логических связей, восстановление

слов и словосочетаний, применение приема критического чтения – расставление отдельных значков, чтобы обозначить в тексте новую / известную / интересную / второстепенную информацию; использование приемов «тонких и толстых» вопросов (Хамраева 2015). Именно текст (на раннем этапе – сюжетный текст), а не отдельное предложение позиционируется как основная единица обучения, задачей обучения соответственно признается умение продуцировать тексты с ясной логической структурой на правильном русском языке, умение высказывать собственное мнение, давать оценку.

Целенаправленная работа над расширением словарного запаса – это системная подача лексики, при которой необходимо не просто выучить слово, а слово в предложении, слово вместе с его антонимом, в составе синонимического или словообразовательного ряда, а также освоить хотя бы минимальное стилистическое варьирование, переключение регистров: грубо/ нейтрально/вежливо/официально. В качестве ведущего при работе с билингвами признается тематический, «блочный» принцип подачи языкового материала, на основе коммуникативной ситуации, обязательно с сюжетным наполнением, с наглядным дидактическим материалом, облегчающим целенаправленную отработку темы, так сказать, со всех сторон (Протасова 2015). Особую важность представляет работа с межъязыковыми паронимами и «ложными друзьями переводчика», словами, форма которых совпадает или близка, а значение принципиально расходится (например, pozdraviti на словенском языке означает не 'поздравить', а 'передать привет'), для этой цели разрабатывается специальный комплекс упражнений.

В работе с билингвами особенно эффективными признаются различные приемы технологии критического осмысления, детально разработанной в рамках международного проекта «Чтение и письмо для развития критического мышления» (Соосаар, Замковая 2004). В качестве конкретного методического приема используются интерактивные методы работы по совместному отбору, анализу и систематизации лексического или фактического материала, такие как кластеры, сравнительные диаграммы, паззлы и техника целенаправленного чтения.

Без привлечения в состав обучения тем, актуальных для современным школьникам, формирование мотивации невозможно. Общепризнанным является тот факт, что интересы современных школьников (как младшего, так и старшего возраста) сильно изменились. Чтобы максимально заинтересовать учащихся, при составлении содержания обучения необходимо учитывать близкую им тематику. Важно уделять особое внимание отбору текстов для чтения при работе с билингвами, особенно подростками, с учетом их уровня владения русским языком. При этом отдельный вопрос – отдавать ли предпочтение аутентичным или адаптированным текстам. В последнее время специалисты-практики все чаще обосновывают решение по более широкому включению не канонических, а так называемых подростковых текстов и фильмов, подчеркивают проблему неактуальности существующих списков литературы, где отсутствуют тексты, которые подростки читали бы для себя просто потому, что это им интересно, что открывало бы широкие возможности для последующей дискуссии (Низник 2015). Непростую задачу подбора адекватного текста, способного эмоционально зацепить подростка, помогают

решить рекомендации современных видеоблогеров к прочтению лучших книг «Подростки рекомендуют подросткам», здесь РШС доверяет авторской программе своего опытного преподавателя, в которой он комбинирует тексты классической русской и зарубежной литературы с текстами современных авторов.

Как в работах словенских методистов (Živa Gruden, Albina Nečak Luk, Dragica Motik, Melita Steiner), так и в современных российских образовательных стандартах (ФГОС) подчеркивается значение проектных методов работы, когда проблему должна решить вся группа целиком, но каждому из ее членов делегируется определенная задача, над которой он работает самостоятельно, а потом включает в общую презентацию. И здесь нам вновь представляется полезным использование опыта популярных в настоящее время видеоблогеров, таких как, например, Саша Спилберг. Возможная тема подобной проектной работы – комментированная видеопрезентация жизни ребят-билингвов в Словении, созданная посредством популярных видео, которые можно легко разместить в социальных сетях.

Использование популярных информационных технологий, продвинутое использование социальных сетей и медиапространства для изучения русского языка, в целях саморазвития и поднятия собственной популярности – привлекательная для современной молодежи тема, которую воспитанники РШС уже несколько лет осваивают на базе летних курсов «Компьютерия». Подобные проекты приносят также значительные метапредметные результаты, важные для обучения не только в РШС, но и в словенской школе.

Заключение

За годы своего существования РШС выработала собственную эффективную систему обучения дошкольников и школьников в условиях иноязычного окружения с максимальным учетом образовательных стандартов как российской, так и словенской школы, из которых педагоги черпают лучшее, чтобы гармонично дополнять и расширять знания школьников, получаемые по основному месту обучения. Залог успешной работы РШС – в синергии двух образовательных систем. Расширяя кругозор и общий уровень развития школьников, РШС помогает сохранить их национальную идентичность и родной язык, подготовить к получению высшего образования в любой стране мира.

Литература

Бертхольд М. В. (2014) Анализ учебников для начального обучения русскому языку детей дошкольного возраста из русскоязычных семей, проживающих вне России // Ученые записки Орловского государственного университета, 5(61), 326–329.

Кудрявцева Е.; Бюхнер Э.; Норватова Е.; Гельфрейх П. (2010) Учебник для билингвов – каким ему быть (размышления у парадного подъезда будущего русской культуры за рубежом) // Петрикова А. (ред.) Обучение русскому языку как иностранному: современные технологии преподавания. Прешов, 46–56.

Макарова И. (2016) Русский язык в Словении: младшие представители русскоязычной диаспоры о своем языке // Перевод как фактор межнациональной истории культуры: Россия – славяне – Европа: тезисы и материалы международной научной конференции. 19–22 апреля 2016 г., 91–99.

Макарова И. (2017) Языковые отступления в русском языке под влиянием словенской языковой среды // Нещименко Г. П. (ред) Актуальные этноязыковые и этнокультурные проблемы современности: этнокультурная и этноязыковая ситуация, языковой менеджмент, языковая политика: книга 3. (Studia Philologica). Москва. «Языки славянских культур». 295–326.

Макарова И. (2018) По-словенски с русским акцентом: языковой портрет русскоговорящего жителя Словении = A Russian Accent in Slovenian : a Speech Portrait of the Russian-speaking Slovenian. Stephanos, 2018, 1 (27), 91–109.

Месарич Ю. (ред.) (2018) Русский след в Словении. Любляна: РЦНК.

Низник, М. (2015) Как мотивировать ребенка из русскоязычной семьи за рубежом изучать родной язык: рекомендации преподавателям и родителям. Санкт-Петербург: Златоуст, 22.04. youtube.com/watch?v=_nPMfNuiFxs

Протасова Е. Ю. (2015) Сюжетные картинки как форма работы по развитию речи с детьми-билингвами. Санкт-Петербург: Златоуст, 20.07. youtube.com/watch?v=APQLk35Nlpk

Соосаар Н.; Замковая Н. (2004) Интерактивные методы преподавания. Настольная книга преподавателя. Санкт-Петербург: Златоуст.

Хамраева Е. А. (2015) Обучение русскому языку ребенка-билингва: игровые технологии для мотивации. 11.08. youtube.com/watch?v=S3nyA7NObK0

Makarova Tominec I. (2015) Ruščina in slovenščina: jezikovna odstopanja v ruščini pod vplivom slovenščine kot jezika okolja. Jezikoslovni zapiski, 21(2), 159–189.

Motik D.; Steiner M. (2012) Načrt/Usmeritve za dopolnilni pouk maternega jezika in kulture za pripadnike drugih jezikovnih in kulturnih skupnosti v Sloveniji. Ljubljana: DPMJK.

Кристина Коскинен (Пори)

СБАЛАНСИРОВАННОЕ И НЕСБАЛАНСИРОВАННОЕ ДВУЯЗЫЧИЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНКЕТ И ИНТЕРВЬЮ С РУССКОЯЗЫЧНЫМИ РОДИТЕЛЯМИ В ФИНЛЯНДИИ)

Введение

Есть дети, которые становятся двуязычными, уже умея говорить на одном (первом, родном) языке. Обычно это случается в результате эмиграции. Так, русскоязычные родители переезжают в Финляндию, ребенок идет в детский сад или в школу и постепенно выучивает язык окружения (финский) как второй язык (случай детского последовательного билингвизма). Бывают случаи, когда русскоязычная мама заключает брак с гражданином Финляндии и переезжает вместе с ребенком в Финляндию на постоянное местожительство. В этом случает ребенок, уже умеющий говорить на родном языке, обучается новому языку в семье в процессе ежедневного общения, а в дальнейшем обучение продолжается в детском саду и школе. В своей восьмилетней практике преподавателя русского языка как родного в городе Пори в западной Финляндии я сталкивалась с детьми, которые изучили оба языка с рождения в семье, когда каждый родитель говорил на родном языке, а между собой на языке одного из родителей или на третьем, обычно английском (спонтанный одновременный билингвизм или трилингвизм, McLaughlin 1984; DeHouwer 1995, 2009; Meisel 1989).

Протасова и Родина (2011) пишут, что чем младше ребенок, тем больше у него шансов для совершенного овладения вторым языком, если обучение правильно организовано. Возраст 5–8 лет отмечают из-за того, что в нем еще сохраняется способность усваивать второй язык так же, как первый, а в 7–11 лет иной язык уже изучается по-другому. Успешность усвоения второго языка зависит от природных способностей ребенка, коммуникативных навыков, поддержки семьи, качества обучения, психологического контакта учителей с ребенком, наличия друзей. В возрасте 7–10 лет дети еще могут изучать язык, играя с другими детьми на переменах, на детских площадках.

Сформированная речевая способность продолжает действовать и на другом языке. В моем опыте есть случаи, и они далеко не редкие, когда дети, переехав Финляндию в возрасте 1–4 лет, в дальнейшем овладевали финским и русским языками так, что можно смело говорить о сбалансированном двуязычии. Согласно Чиршевой (2015), оно является недостижимым идеалом, к которому можно только приближаться; ребенку хватит того, что он говорит и понимает речь на сходном уровне в соответствии с возрастом, но оба языка при этом не равны. Важен момент перехода к формальному обучению: в школьном дискурсе, в общении с друзьями лексика иная, чем дома, и это создает дисбаланс во владении языками, которые начинают обслуживать разные сферы жизни.

В основном двуязычие развивается неравномерно, и тогда один язык становится в жизни человека основным или функционально-доминирующим, а другой – функционально-ограниченным (Пуссинен 2016). Доминирует обычно язык окружения. Важно создавать такую речевую среду, которая бы стимулировала достаточно разнообразное поступление языков к ребенку, включая и исправление допускаемых им ошибок (Мальцева 2016).

В Финляндии государственная программа дает возможность изучения родного языка в размере 2-х часов в неделю. Группа должна состоять как

минимум из 4 человек. Очень часто в группу попадают дети с различным уровнем владения русским языком и разного возраста. Для одних – необходимо использовать программу преподавания русского языка как родного, для других – русского как иностранного. Подобные занятия не всегда бывают эффективными. В маленьких городах и деревнях с малым населением, организация подобных занятий не представляется возможным: не набираются группы, нет преподавателей русского языка как родного. В большинстве случаев родители даже не знают о подобной возможности поддержки родного языка. Учителя и директора школ либо сами не информированы, либо не проявляют инициативы, не информируя родителей о существующей возможности.

В своей педагогической практике я наблюдала случаи как сбалансированного, так и несбалансированного двуязычия и могу сделать вывод, что сбалансированное двуязычие не является таким уж редким явлением. В случае сбалансированного (уравновешенного) двуязычия оба языка не только должны быть одинаково развиты, главное – они должны быть одинаково сильно развиты, только в этом случае двуязычие приносит те плоды и преимущества, о которых так часто пишут исследователи (Bialystok 2009), утверждая, что двуязычные дети превосходят одноязычных в когнитивном развитии. В то же время практика доказывает тот факт, что успешное овладение вторым языком, возможно только при сильном первом (родном) языке. Как правило, родным языком считается язык матери, однако бывали случаи, когда дети называли своим родным языком финский, имея в виду при этом обоих русскоязычных родителей или русскоязычную маму и финноязычного папу.

Цель данной статьи – на материале анкет и интервью с родителями двуязычных детей определить, при каких условиях формируется сбалансированное и несбалансированное двуязычие. В работе над статьей использовался метод включенного наблюдения, анкетирование, интервьюирование, беседа. В интервью участвовали родители, дети которых являются моими учениками. Это дало мне дополнительную возможность сопоставить «языковую политику» семьи (отношение семей к двуязычию и усилия, предпринимаемые родителями по поддержке родного языка/языков), с тем, как же в итоге владеет русским языком ребенок и насколько он успешен в усвоении финского языка. Кроме того, был проведен опрос классных руководителей с целью получить отзыв об уровне финского языка исследуемых детей.

Случаи из педагогической практики

В основном примеры детей, приехавших в Финляндию в возрасте 7–10 лет, говорят о том, что этот возраст является весьма благоприятным для изучения второго языка. Когда приехавшие дети попадали в школе в подготовительную группу (Valmistava opetus, VALMO, peda.net/pori/perusopetus/opiskeluntuki/mmo/kokeilu/valmistava-opetus/suomi_vuosi2018-pdf) для детей-эмигрантов, не владеющих финским языком, финский язык преподавался там как иностранный и за год был изучен в достаточной мере, чтобы перейти в общий класс и учиться по общей программе. Хотелось бы заметить, что подобные подготовительные классы для детей-эмигрантов есть далеко не во всех школах.

В Пори в 2018 г. есть всего одна школа, где организовано подготовительное обучение (раньше было две школы). Многие дети, приехавшие в Финляндию и

не владеющие финским языком, попадают сразу в общие классы с общей программой обучения. Для способных и социально-ориентированных детей в возрасте 7–10 лет подобная ситуация не является критичной. Дети попадают в класс, где все говорят на новом для них языке, и, не имея никакой поддержки на родном языке, постепенно осваивают финский, приобретают друзей и через 2–3 года обучения могут демонстрировать высокие результаты, сравнимые со своими финскими ровесниками. Хорошо, если ребенок получает психологическую поддержку: ему объясняют, для чего нужен новый язык, создают положительный образ языка и культуры страны, в которой ему предстоит жить, чтобы у ребенка не было отторжения, которое, как правило, передается детям от родителей. Если родитель не принимает культуру новой страны и не старается изучить новый язык, то и дети не желают этого делать. На первых порах важна помощь родителей в выполнении домашних заданий. Мне известны семьи, в которых родители и дети делали домашние задания вместе на протяжении первых лет изучения нового языка, сами практикуясь в новом языке, изучая новые слова и термины.

Алексей (имя изменено) приехал в Финляндию в возрасте 7 лет. Мальчик – из русскоязычной семьи. Пошел в школу, но обучение финскому языку проходило с большим трудом. Сами родители не владели финским языком и не имели возможности помочь своему ребенку в выполнении домашних заданий. Друзей финских мальчик не приобрел, по рассказам мамы, мальчика обижали в школе, и это было для него большой психологической проблемой, при этом русские друзья у него были. На русском языке Алексей демонстрировал владение языком, соответствующее своему возрасту. Но в результате слабого владения финским языком он два раза оставался на второй год и в дальнейшем был переведен в школу с облегченной учебной программой. Надо заметить, что при этом организованной поддержки русского языка у мальчика не было. В 12 лет, когда Алексей начал посещать уроки русского языка как родного, он умел читать на русском языке, но не владел письменной речью. Отставание в развитии наблюдалось из-за того, что знания, которые обычно ребенок приобретает в школе начиная с первого класса, были недоступны Алексею из-за слабого знания финского языка и отсутствия подготовительного обучения (изучение финского языка как неродного). А обучения на русском языке не было. Сложилась ситуация, когда ребенок посещал школу, не обучаясь, а просто присутствуя на уроках, на которых он мало что понимал и постоянно испытывал состояние фрустрации.

В данном случае можно сделать вывод, что не всегда второй язык становится доминирующим, даже если заметно больше присутствует в жизни ребенка. Ежедневные занятия в школе не являются единственным условием успешного изучения второго языка. Психологический климат в школе, наличие друзей и поддержка семьи в изучении второго языка в этом случае не менее важны, поскольку именно это создает качественный перевес и возможность «усилить» слабый язык, ведь идеальной является ситуация, когда количественно и качественно языки присутствуют в жизни ребенка примерно одинаково.

Психологический климат в классе во многом зависит от профессиональной подготовки учителя, к которому попадает ученик-иммигрант, не владеющий финским языком. Учителя финского языка как родного не имеют возможности уделять такому ученику особое внимание, ведь преподавание ведется по программе, предназначенной для детей, у которых финский язык родной, и у учителя может не быть необходимой квалификации для преподавания финского языка как второго. Соответственно, помочь ученику-

иммигранту он не может. Возникает риск для ученика – ситуация «выплывет – не выплывет».

Иногда случается так, что ученик не способен справиться с такой нагрузкой, теряется мотивация, ученик замыкается, не хочет ходить в школу, на уроках сидит, не слушая учителя, смотрит в окно, ни с кем не разговаривает. Такой ученик становится раздражающим фактором и дополнительной нагрузкой для учителя, и учитель зачастую старается по возможности избавиться от такого ученика, отправив его в коррекционную школу или школу с облегченной программой. Созывается комиссия, состоящая из классного руководителя, родителей ученика, куратора, директора, и родители ставятся перед фактом, что их ребенок не способен усвоить школьную программу. Надо признать, что вполне возможно, что у ребенка не было бы таких сложностей в изучении предметов на родном языке. Но, не владея финским языком и не усваивая школьную программу, ученик попадает в школу, в которой обучаются финноязычные дети, действительно имеющие различные серьезные сложности в обучении. Это по-своему ограничивает ребенка, создает дополнительный стресс, наладить дружеские связи порой становится еще сложнее, поскольку в таких школах зачастую обучаются не только ученики, имеющие сложности в освоении чтения и письма, проблемы зрения, слуха и двигательные нарушения, но и ученики, имеющие нарушения в поведении.

Имея опыт преподавания в коррекционной школе в группе для русскоязычных детей, которая состояла из 10 учеников, могу смело утверждать, что 5 из 10 учеников не имели никаких нарушений, кроме слабого владения финским языком. Владение русским языком соответствовало возрастным нормам. Но длительное пребывание в иностранном окружении при слабом владении финским языком, отсутствие мотивации в изучении финского языка, а также длительное отсутствие обучения на родном языке приводили к тому, что эти дети начинали отставать в развитии из-за возникавшего образовательного «вакуума». Остальные ученики демонстрировали низкие результаты в обоих языках, что, вполне возможно, явилось следствием неправильно организованного процесса формирования двуязычия, либо не диагностированных физиологических нарушений, а возможно, и того и другого.

Ребенок овладевает речью так или иначе, если только у ребенка нет физиологических нарушений, вызывающих задержку речевого развития, и если ребенок не находится в ситуации социальной депривации, которая иногда наблюдается в неблагополучных семьях. Инпут может быть так ограничен, что ребенок попадает в ситуацию, схожую с той, в которой находятся социально-депривированные дети.

Если же ребенок рождается в стране иного языкового окружения, то любой источник коммуникации на родном языке – на вес золота. Из 20-ти опрошенных родителей пятеро признались, что переезд в новую страну и знакомство с новой культурой стали для них серьезным испытанием. Сложности в адаптации, в изучении нового языка, в приобретении новой профессии сказывались на психологическом состоянии родителя и на психологическом климате в семье, что не могло отражаться на детях, которые, в свою очередь, именно в этом момент нуждались в разносторонней поддержке. Часто случается, что мама вынуждена выйти на работу (языковые курсы, рабочую практику) и отдать ребенка в детский сад, когда ребенку исполняется один год. Ребенок не владеет

родным языком (языком матери) и теперь бо́льшую часть времени находится в ином языковом окружении.

Мальчик Даниэль (имя изменено) родился в Финляндии. Для папы родным является французский язык, для мамы – русский. Оба родителя говорили с ребенком на родном языке, общим языком общения для родителей был английский. Мальчик с двух лет был в финском детском саду. У него наблюдалась задержка речевого развития. В возрасте трёх лет ни на одном из языков мальчик не мог объясняться в соответствии с возрастными языковыми нормами. Родители проживали в городе Пори. Общение на русском языке у мальчика было ограничено – только с мамой вечером, с папой – также. Родственники жили далеко. А друзей мальчик не мог иметь по причине неразвитой речи. В финском детском саду мальчик ни с кем не разговаривал и всегда играл один. Этот брак распался, и мама мальчика переехала в Хельсинки. Она отдала сына в двуязычный детский сад. На тот момент мальчику было 5 лет. Речь Даниэля на русском языке на тот момент соответствовала возрасту ребенка 2,5–3 лет. Общение с папой на французском языке продолжалось, Даниэль проводил одну неделю в месяц с папой. На данный момент можно смело утверждать, что язык Даниэля практически соответствует возрастной норме. Отставание присутствует, но не большое, если учесть, что мальчик идет в подготовительный класс языковой школы, то прогноз языкового развития Даниэля весьма благоприятный.

Отдавать ребенка в финноязычный детский сад стоит тогда, когда ребенок начал говорить на родном языке (языке матери), обычно года в три.

Те дети, у которых дома было российское телевидение, демонстрировали лучшие результаты владения современным русским языком. Телевидение помогает овладевать различными стилями языка, понимать сленг, терминологию, книжный язык. У детей, которые регулярно смотрят передачи, мультфильмы и фильмы на русском языке, больше развито чувство юмора, которое неразрывно связано с особым чувством языка, доступным в основном носителям, ведь именно через юмор мы ощущаем язык близким и родным.

Личность человека многомерна, и в результате существующего мультикультурализма мы в праве утверждать, что в ее основе лежит множественная идентичность, а не однородная, причем это касается и идентичности национальной, и культурной, и этнической, и лингвистической (Кузнецова 2011). В моей практике были случаи, когда ученик называл себя финном, в то время, как родители считали себя русскими. Или же обратная ситуация, русскоязычный мальчик из семьи ингермаландцев, приехавших из Петрозаводска, в финском детском саду, не смущаясь, во всеуслышание заявлял, что он русский, в то время как его мама пыталась всячески переубедить сына: «Какой же ты русский? Ты такой же финн, как и они!». Не один раз мне приходилось слышать от детей, не желающих изучать русский язык, что они – не русские, поэтому не хотят изучать неродной им язык. «Мама у меня русская, а я – нет», – говорили дети русскоязычных родителей. Создание в семье положительного образа родного языка во многом способствует усилению мотивации к сохранению и развитию языка у детей. Если язык и культурный багаж самих родителей представляет для них ценность и есть потребность передать этот культурный багаж своим детям, то, как правило, это и определяет самый главный вектор в формировании национальной и языковой идентичности ребенка. Если такого осознания и желания у родителей нет, или же один из родителей ценность культуры и языка ставит под сомнение, то в семье не удается выстроить ту самую «языковую политику»,

необходимую для успешного формирования сбалансированного детского двуязычия.

У родителей, не осознающих большой ценности собственной культуры и языка, не такие тесные связи с родиной. Детей они в Россию не возят, не считая подобные поездки важными и ценными, не стремятся научить детей читать и писать по-русски, от организованных в обществах уроков русского языка отказываются в силу различных причин: тяжело организовать развоз детей на занятия, нет времени, нет денег (если уроки платные), а также не желают перегружать ребенка лишними занятиями, считая, что надо хорошо овладеть финским/английским/шведским языком, а русский никуда не денется, да и зачем он нужен… Примечательно, что часто даже от бесплатных уроков русского в школах родители отказываются.

Оба родителя Марка русскоговорящие, не идентифицирующие себя как русские, переехали в Финляндию из России во взрослом возрасте, хорошо владеют финским языком, особенно папа. Дома между собой говорят по-русски, мальчик понимает русскую речь, но при этом отвечает родителям по-фински. Некоторое время он также посещал уроки русского языка в группе для дошкольников, но мальчику было нелегко. Он совсем не говорил по-русски, в то же время, как мне казалось, понимал многое. Было видно, что мальчик чувствовал себя некомфортно, находясь в группе хорошо говорящих русскоязычных детей, потому что не мог общаться, стеснялся отвечать, участвовать в выполнении заданий. Побеседовав с родителями, я выяснила, что для облегчения усвоения финского языка папа мальчика решил перейти на финский язык в общении с сыном. Мама продолжала говорить по-русски, но Марк отвечал ей по-фински. К моим советам говорить с ребенком только на родном языке родители не прислушались, считая главной своей целью развитие и поддержку финского языка у ребенка. Марк пошел в первый класс со слабым знанием финского языка несмотря на то, что он родился в Финляндии и посещал детский сад и подготовительный класс на финском языке. В школе было принято решение о дополнительных уроках финского языка. Русским языком мальчик так и не стал заниматься, хотя в этой школе есть возможность посещать уроки два раза в неделю. Мама мальчика аргументировала свой отказ от занятий русским языком тем, что ее ребенку нелегко дается финский язык, и он до сих пор посещает дополнительные уроки по финскому языку, и русский язык сейчас, на ее взгляд, только усугубил бы ситуацию, создал бы дополнительную нагрузку и помешал бы успешному усвоению финского языка.

Желая передать язык и культуру, далеко не все родители знают, как на практике это возможно осуществить, в то же время многие действуют интуитивно верно, даже не читая специальной литературы. Один из первых вопросов, на который мне хотелось услышать ответ от родителей-эмигрантов, – задумывались ли они, когда принимали решение о переезде в Финляндию, о том, что придется прилагать усилия по сохранению родного языка. Только 2 родителя из 20 ответили на данный вопрос утвердительно. Среди родителей бытует мнение, что дети учат языки быстро. При переезде за границу для многих родителей насущным является вопрос, какие предпринять усилия, чтобы выучить язык окружения (финский) быстрее, как найти работу, реализоваться, стать своим в стране, стать успешным, завести друзей и т. д.

По результатам проведенного анкетирования и интервью с родителями можно сделать вывод, что родители в большинстве своем не представляют, какие сложности могут возникнуть у детей в процессе усвоения нового языка и сохранения родного, а также при усвоении двух языков одновременно (в

двуязычных семьях). Родители детей дошкольников и школьников нуждаются в информационной поддержке. Если родители договариваются, что общение с ребенком будет происходить по принципу «один родитель – один язык», этого принципа должны придерживаться оба родителя. Если мама едет с детьми на родину, у второго родителя не должно возникать сомнений в важности подобных поездок и т. д.

Все случаи задержки языкового развития, которое я наблюдала у двуязычных учеников, были так или иначе связаны со слабым знанием родного языка. Некоторые из русскоязычных мам по разным причинам не в состоянии поддерживать двуязычие в семье и в общении с детьми переходят на язык мужа. Случается, что матери продолжают говорить на родном языке с детьми, но в тоже время не предпринимают никаких дополнительных усилий для сохранения родного языка у детей (увеличение инпута за счет чтения, телевидения, связей с родственниками, поездок на родину, регулярных занятий с профессиональным педагогом по родному языку). В таких семьях дети переходят на второй язык в общении с матерью, и даже если мама продолжает говорить на родном языке, дети отвечают ей на языке окружения.

Одна из респондентов в интервью рассказала, что у ее дочки Алисы (имя изменено), родившейся в Финляндии в русскоязычной семье, была задержка речевого развития. В пять лет девочка почти не говорила ни на одном из языков. На все просьбы исследовать ребенка воспитатели, логопеды и врачи отвечали, что беспокоиться не стоит, все дети развиваются в своем ритме. Однако мама решила провести обследование в России. В результате обследования была выявлена дисфазия и назначено лечение. Примечательно, что когда мама вернулась в Финляндию с диагнозом, поставленным в России, она настояла на обследовании в Финляндии. И обследование подтвердило диагноз. Таким образом, благодаря настойчивости мамы девочка получила своевременное лечение и поддержку. Несмотря на советы финских логопедов перейти на язык окружения в общении с дочкой, мама советами пренебрегла и продолжала говорить на родном языке, что дало свои результаты и на данный момент девочка является двуязычной. Дома продолжает говорить по-русски, имеет русскоязычных и финноязычных друзей, учится в финской гимназии.

На моей практике ни один из детей не овладел письменной речью в результате домашних занятий с родителями. Исключения составляют дети, родители которых являются профессиональными педагогами, но даже эти родители признавались, что занятия в группе проходят гораздо эффективнее, нежели занятия дома. Без развития письменной речи, к сожалению, речь ребенка никогда не достигнет того уровня, который достижим в стране родного языка. Все случаи успешного двуязычия демонстрировали дети с сильным родным языком, посещающие регулярно занятия на родном языке. В большинстве своем это были дети, приехавшие в Финляндию в возрасте 7–11 лет, когда владение родным языком соответствовало возрастным нормам, и достаточно было усилий со стороны родителей для разносторонней поддержки родного языка и развития языка окружения.

Рефлексия

Я преподаю русский язык как родной в Финляндии более 8 лет. За это время у меня было более 100 учеников. На данный момент я работаю преподавателем в шести школах города Пори, в младшей школе и в старших классах школы

(преподавание русского языка как иностранного) в городе Улвила, в обществе Satakunnan Monikulttruuriyhdistys, и в народном институте Otsola (преподавание русского языка как иностранного). В основе моей работы лежат добрые отношения с каждым учеником, индивидуальный подход, положительный настрой, справедливость в отношениях с детьми – так дети чувствуют, что мне можно доверять.

Если ребенок ведет себя плохо на уроке или он не делает домашнее задание, халатно относится к предмету, я выражаю свое отношение к этому, но за пределами класса я об этом забываю и для меня нерадивый ученик такой же приятный собеседник, как и любой другой. Плохое поведение в классе я пресекаю, но никогда не перехожу на личности учеников. Это дети сразу чувствуют, и таким образом создается доверие. И я часто вижу, что дети не хотят меня расстраивать: стараются на уроке и при выполнении домашнего задания проявить себя в лучшем свете. Похвала всегда должна быть адекватной и незамедлительной, чтобы не забыть случайно отметить, похвалить ученика. Очень слежу за высказываниями детей друг о друге в классе. Пресекаю хвастовство, кляузы, сплетни. Таким образом поддерживается здоровая атмосфера в группе.

При обучении русскому языку важен индивидуальный подход, поскольку в условиях проживания в стране иного языка каждый ученик – совершенно своеобразный набор умений и навыков, даже среди детей одного возраста. В каждой семье свое отношение к поддержанию русского языка, поэтому и дети вырастают совершенно разные. Нужно быть креативным и способным к изменениям, понимать разницу между двумя различными системами преподавания русского языка – как родного и как иностранного. Применять обе эти системы в случае необходимости, чередовать их.

У меня занимаются дети в возрасте от 5 до 16 лет из русскоязычных и смешанных семей. Обучение начинается с изучения алфавита, определения положения звука в слове, изучения гласных и согласных звуков, твердых и мягких, звонких и глухих, деления на слоги, определения ударения, а также овладения письмом. На уроках дети учатся читать – от слогов к маленьким словам, предложениям. Далее следуют маленькие тексты, мы делаем их анализ, отвечаем на вопросы, разбираем новые слова, понятия, выражения, знакомимся с писателями и поэтами, читаем «Сказку о рыбаке и рыбке» А. С. Пушкина. Я рассказываю детям о писателях и поэтах так, как если бы это были живые люди, учитывая возраст учеников, и обязательно показываю портреты писателей. Мне хочется, чтобы писатели и поэты стали для них живыми и интересными, а не каменными и застывшими. Есть замечательный выпуск ералаша о Пушкине «Пушкин. Нет». Рассказываю о дуэли, о его любви к жене, показываю портреты Н. Гончаровой. Смотрим мультфильм «О рыбаке и рыбке». Разбираем такие слова, как *землянка, корыто, старче, откуп* и т. д. Пушкинская интонация, слог должны стать детям понятны, знакомы с детства, войти в их сознание, ведь все знакомое с детства становится родным и любимым.

Дошкольникам и младшим школьникам я рассказываю о Л. Н. Толстом, о его жизни, показываю портреты, фотографии, читаем рассказы Толстого «Филиппок», «Акула», «Прыжок», «Лев и собачка» и др., смотрим мультфильм «Филиппок». Разбираем такие слова, как *полы, поденная работа, село, слобода* и др. Читаем сказку Г. Х. Андерсена «Дюймовочка», сборник рассказов

Н. Н. Носова «Фантазеры», Э. Н. Успенского «Дядя Фёдор, пес и кот». Дети читают дома самостоятельно, а в классе у каждого есть возможность почитать вслух немного на уроке, но не на каждом уроке. Таким образом, я контролирую уровень владения техникой чтения у ребенка.

Я задаю учить стихи наизусть. В дошкольном и младшем школьном возрасте чаще, чем в среднем школьном возрасте. Считаю это действенным способом развития языка, языкового чутья, образного мышления, памяти. С детьми 10–15 лет мы разбираем стихи. Ищем метафоры, разбираем их значение. Стараюсь подбирать стихи с учетом реалий настоящего времени, чтобы было меньше советской символики, непонятной современным детям.

Большое внимание уделяется историческим событиям: хорошо, если дети понимают, в какой период жил автор и когда написано произведение. Если мы читаем рассказы А. Куприна «Слон» и «Детский сад», я объясняю, что главные героини этих рассказов – девочки из разных социальных слоёв. Мы сравниваем эти два рассказа, их концовки. Повторяю важные даты из российской истории часто, так чтобы это отложилось в памяти детей. Когда мы изучаем творчество какого-либо поэта или писателя, я всегда акцентирую внимание на том, когда он родился и умер, сколько ему было лет на момент смерти, как умер писатель (если считаю эту информацию важной). Об истории рассказываю простыми словами. По мере взросления детей я усложняю свою речь и наполняю более подробной информацией. Если мы читаем стихи Д. Хармса, я обязательно рассказываю, что он подвергался гонениям, был в заключении, объясняю, что за период истории был в то время.

Я считаю возможным изучать даже сложные с первого взгляда произведения в детском возрасте. К примеру, стихотворение А. С. Пушкина «Пророк» я прочитала в группе, где детям было от 8 до 10 лет. У двоих из детей в этой группе русский язык был гораздо слабее финского. На уроке я использовала видео, где это стихотворение читалось знаменитыми актерами – И. Смоктуновским,

В. Лановым. Предварительно мы разобрали все устаревшие слова. Меня поразил тот факт, что дети слушали с интересом и даже сделали вывод (они считали, что героем был сам Пушкин): «Серафим сделал из него супергероя с суперспособностями». Меня очень порадовал такой комментарий, поскольку я поняла, что стихотворение дети прочувствовали. Мама одного из учеников сообщила, что сын ходил несколько дней, цитируя строчку из стихотворения: «И вырвал грешный мой язык…».

Я использую в работе с текстами видео, фильмы, мультфильмы, экранизации, документальные фильмы о поэтах и писателях и об исторических событиях, научно-популярные фильмы на простом языке о мумиях, египетских пирамидах, мифах Древней Греции, вулканах, землетрясениях и т. д. Иногда даю задание подготовить доклад, например, пересказать небольшую брошюру о жизни в Южной Америке или миф об Ахилле. Я использую на уроках клипы популярных песен – как детских, так и взрослых. Те песни, которые сама люблю и считаю красивыми и уместными для использования на уроке.

В группе 10–14 лет мы слушаем песни регулярно. Это может быть рок- и поп-музыка, народные песни, песни из кинофильмов. Рассказываю о Владимире Высоцком, Викторе Цое. В старших группах после прочтения литературных произведений задаю задание – посмотреть фильм-экранизацию по рассказам А. С. Пушкина, Ж. Верна, М. Зощенко, послушать аудиокниги. Использую

развивающие книги, где рассказывается о природных явлениях, исторических событиях, географии разных стран.

В группе для дошкольников и младших школьников мы изучаем русские прописи. У тех, кто изучает русский язык как иностранный, изучение «прописей» не является принципиальным, гораздо важнее пополнение словарного запаса, обучение чтению, грамматике. Я использую учебники, предназначенные для преподавания в российских школах, или финские учебники русского языка как иностранного для учеников со слабым русским языком, иногда на более поздних этапах ввожу российские учебники и прописи. Вижу результаты интерференции и стараюсь объяснять и корректировать ошибки с учетом этих знаний.

Самую большую сложность для меня представляют группы, где обучаются дети, только что приехавшие из России, вместе с родившимися в Финляндии и плохо говорящими по-русски. В таких группах очень страдает качество преподавания и, соответственно, дисциплина учеников. Одному ребенку нужно изучать алфавит и простейшие слова, другому проходить программу 7-го класса российской школы. В таких случаях я выбираю программу-минимум, осознавая, что не может быть идеальных условий и идеальной группы. Нужно приспосабливаться к каждой группе, ситуации и каждому ребенку.

Я стараюсь развивать чувство юмора у детей и радуюсь, когда шутят дети. Вот образцы таких шуток:

В классе читали рассказ «Лошадиная фамилия». Возник вопрос, кто такой «мерин». Объяснила. Спрашиваю учеников, как называется лошадь женского пола, отвечают: «Мери».

Читали в 5 классе Куприна. Встретилось слово «обмишулились». Спрашиваю, как ученики понимают значение слова, прошу подобрать синоним. Говорят: «Лоханулись».

Интервью

Детям были заданы вопросы относительно их идентичности: Кем ты себя чувствуешь, русским, финном или кем-то другим? Кто ты по национальности? Ездишь ли ты в Россию? Любишь ли ты ездить в Россию и почему? Что тебе там нравится или не нравится? Считаешь ли ты важным изучение русского языка и почему? Были получены такие ответы (все имена изменены):

***Данилу 8 лет**, родился в Финляндии, оба родителя русскоязычные, считает себя русским: Я очень жду, когда мы поедем в Россию, ... потому что там веселее праздновать Новый год. Там дед Мороз приходит, когда ты спишь, он приносит подарки. А здесь в Финляндии подарки просто раздают. (Русский язык нужно изучать), чтобы уметь писать письменными буквами. А то в Россию поедешь, пойдешь там в школу, а писать не умеешь. А я вообще не успел пожить в России, как только мой брат родился, мы переехали в Финляндию. Но мы каждый год ездили в Россию.*

***Свете 8 лет**, переехала в Финляндию 4 года назад, оба родителя русскоязычные: Я даже видела в передаче по телевизору, как Дед Мороз по балкону лез в квартиру. А тут вообще его не видно и не слышно. И след этого Дед Мороза вообще простыл. (Русский язык нужно изучать), чтобы говорить с другими, а то спросят тебя, как тебя зовут, а ты даже ответить не сможешь. Я не рада, что мы живем в Финляндии, здесь так скучно, а в России так весело. Это мама хотела переехать, а папа почти согласился. И потом он поехал. А мы через две недели поедем в Россию.*

***Вилле 10 лет**, оба родителя русскоязычные: Я родился в Финляндии, в Пори. ... Я финн, потому что у меня гражданство финское. Но я считаю, что по национальности я*

все-таки русский. Моя прабабушка была финка, так что финские корни тоже есть. (В России еще не был), надо съездить. (Родители ездят туда) редко, даже не помню, когда они ездили, наверное, не ездят. (Русский язык нужно изучать), наверное, надо знать, чтобы с мамой на русском разговаривать. Если я поеду в Россию, надо же уметь читать и писать.

***Тане 8 лет**, родилась в Финляндии, мама русская, папа финн, между собой говорят по-английски: Наполовину русская, наполовину финка… Мы ездили в Москву и в Питер, мы там ходили в театры, музеи. Еще мы ходили в оперу, «Руслан и Людмила». (А что еще тебе нравится в России?) Блинчики и пышки. (Нужно изучать русский язык), вот чтобы ездить в Россию и говорить там со всеми.*

***Саша 8 лет**, родился в Эстонии, оба родителя русскоязычные, мама русская, папа эстонец: Наполовину – русский, наполовину – финн, наполовину – эстонец. (На тот же вопрос, заданный на финском, ответил бы, что не совсем. Русский нужен:) Вот если я поеду в Россию получать паспорт, я должен буду там в документах по-русски писать. Чтобы читать объявления.*

Выводы

Сбалансированное двуязычие возможно только у детей с сильным родным языком. В условиях проживания за границей для поддержки родного языка очень важно создание оптимальной речевой среды (усиление инпута). Становление сбалансированного двуязычия возможно в том случае, если родители хотят сохранить родной язык и культуру, знают, как это сделать, дети имеют возможность посещать уроки родного языка.

Литература

Кузнецова Е. В. (2011) Язык и национальная идентичность // Омский научный вестник, 3(98), 102–105.

Мальцева Н. Г. (2016) К вопросу о роли языкового окружения (инпута) в усвоении языка // Голуб Ю. Г. (ред.) Образование в современном мире. Саратов: Саратовский гос. ун-т, 169–172.

Протасова Е. Ю.; Родина Н. М. (2011) Многоязычие в детском возрасте. Санкт-Петербург: Златоуст.

Пуссинен О. (2016) Функционально-ограниченный русский язык. Контактные разновидности, вариативность языкового сознания и типы коммуникации. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Чиршева Г. Н. (2015) Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков. Санкт-Петербург: Златоуст.

Bialystok E. (2009) Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent // Bilingualism: Language and Cognition, 12(1), 3–11.

De Houwer A. (1995) Bilingual language acquisition // Fletcher P.; MacWhinney B. (eds.) The Handbook of Child Language. Oxford: Blackwell.

Mclaughlin B. (1984) Second Language Acquisition in Childhood. V. 1. Preschool Children. 2nd ed. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Meisel J. M. (1989) Early differentiation of languages in bilingual children // Hyltenstam K.; Obler L. (eds.) Bilingualism across the Lifespan: Aspects of Acquisition, Maturity, and Loss. Cambridge: Cambridge University Press.

Мария Хокканен (Хельсинки)

ДРАМАТИЗАЦИЯ И ТЕАТРАЛИЗАЦИЯ НА УРОКАХ РКИ

Введение

В августе 2016 года в финских общеобразовательных школах вступил в силу новый федеральный учебный план (OPS 2014). Одними из главных задач вводимых изменений были не только обеспечение школьников необходимыми в будущем знаниями и умениями, но и желание сделать учебный процесс более интересным и увлекательным для детей. Важная роль в учебном плане отведена обучению, основанному на реалиях современной жизни, т. н. *Phenomenon-Based Learning*, и обучению через деятельность, активному обучению (фин. *toiminnallinen oppiminen,* англ. *Learning by Doing*). Хотя новый план не предусматривает в программе такого предмета, как драма, он в еще в большей степени, чем раньше, подчеркивает значение методов драматизации для успешного усвоения школьной программы по различным дисциплинам. Предполагается, в частности, что на уроках иностранных языков с помощью драматизации школьники смогут испытать свои знания на практике, познакомятся с другими культурами и научатся общаться с их представителями (Vaittinen 2014).

«Учебный план поменялся, но готовы ли к этим изменениям учителя?» – этот вопрос интересовал нас, когда мы приступали к исследованию. В первую очередь нам хотелось узнать, используют ли учителя русского языка на уроках методы драматизации и как часто, что они думают об их использовании или почему не используют их.

Определение понятий «драматизация» и «театрализация»

В русскоязычной научной литературе понятия «драматизация» и «театрализация» не имеют четкого определения и поэтому нередко используются разными исследователями в разных значениях, а иногда и как синонимы друг друга (ср. Белянко 2013: 3, Малышева, Жесткова 2015). Национальная педагогическая энциклопедия (НПЭ) объясняет эти термины следующим образом: «Драматизация в обучении – инсценирование, разыгрывание по ролям содержания учебного материала на уроках (ролями могут наделяться не только живые персонажи, но и любые неживые предметы и феномены из любой области знаний)»; «Театрализация в обучении – инсценировки разножанровых театральных представлений по учебному материалу во внеучебное время с большим количеством участников, продолжительные по времени, с декорациями и т. п. атрибутами».

Если сравнить эти два определения, то ключевым отличием, на наш взгляд, является то, что театрализация всегда происходит во внеурочное время, тогда как драматизация используется во время уроков. Однако, как будет видно далее из проанализированных нами ответов учителей, подготовка к театральным постановкам в школе может полностью осуществляться и во время уроков. Будет ли это в таком случае театрализация или драматизация учебного материала? И что значит «продолжительные по времени инсценировки»? Можно ли считать 10–15-минутный кукольный спектакль на иностранном языке, поставленный первоклассниками во время уроков, примером театрализации?

В англоязычных странах, как и в Финляндии, направление в педагогике, использующее комплекс упражнений, включающих в себя различные элементы драмы в образовательном контексте, принято называть *Drama Education* (драмапедагогика, по-фински *draamakasvatus* или *draama*). Сюда относятся как школьные театральные постановки, так и задания с элементами драмы на уроке. (Heikkinen 2001: 85, Heikkinen 2005: 25, 63). Хейккинен (2005: 71–82) определяет жанры педагогической драмы следующим образом:

– партиципаторная драма, которая не предусматривает публики и куда относятся, например, ролевые игры на уроке;
– исполнительская драма, или театр, которая, в отличие от партиципаторной, всегда создается для того, чтобы ее увидели зрители. Примером исполнительской драмы можно считать школьные спектакли;
– прикладная драма, которая содержит элементы как партиципаторной, так и исполнительской драмы.

Исходя из этого, далее мы будем использовать термин «драматизация» в качестве гиперонима, имея в виду различные упражнения с элементами драмы. Тогда как «театрализацией» мы будем называть исключительно примеры исполнительской драмы – спектакли, которые учителя ставили со своими учениками для того, чтобы показать их на публике, независимо от того, происходила ли подготовка к ним на уроках или во внеурочное время.

Театр в образовательном контексте

Еще в Древней Греции считалось, что пение, танцы и драма являются важной частью образовательной программы. Римский учитель красноречия Марк Фабий Квинтилиан отмечал, что вышеупомянутые дисциплины могут благотворно влиять на речь и моторику учеников, а также научить их морали. В XVII веке чешский педагог-гуманист и реформатор школьного образования Ян Амос Коменский, стремясь оживить преподавание и пробудить в детях интерес к учебе, начал применять метод драматизации учебного процесса (Rusanen 2001: 57–58). И хотя известно, что дети и учащиеся ставили театральные постановки еще в XVII веке, только в начале XX века школьные спектакли стали все больше подвергаться критике из-за того, что пьесы часто не подходили школьникам по возрасту, а сами участники спектаклей лишь механически зазубривали реплики. Именно тогда на стыке педагогики и театрального искусства возникло и стало активно развиваться новое направление, получившее в дальнейшем название Drama Education (драмапедагогика).

Как писал Л. С. Выготский (1997: 58–59), драматизация тесно связана с игрой, поэтому она так близка детям. Кроме этого, театральные постановки могут дать повод и материал для самых разнообразных видов детского творчества, в чем и заключается их наибольшая ценность. Дети сочиняют, импровизируют и подготавливают пьесу или инсценируют готовый материал. Они изготавливают декорации и костюмы, и все эти занятия приобретают для них смысл как часть целой и занимательной игры. И, наконец, сам спектакль, состоящий в представлении, показанном действующими лицами, завершает всю эту работу и дает полное и окончательное выражение проекту.

Принимая участие в театральных постановках, учащиеся также узнают новые слова, их словарный запас активизируется. Совершенствуется звуковая

культура речи и ее интонационная выразительность, улучшается грамматический строй речи, развивается диалогическая и монологическая речь. Кроме этого, у участников развивается память, внимание, а также появляется опыт публичных выступлений. В вальдорфских школах участие в театрализованных представлениях является обязательной частью школьной программы, поскольку считается, что во время подготовки к спектаклю, а также во время самой постановки школьники учатся не только выступать перед большой аудиторией, но и работать в составе группы и считаться с интересами других (Paalasmaa 2011: 161).

Нельзя забывать и еще об одной важной воспитательной функции театра. Примеряя на себя новую роль, участник театральной постановки получает возможность прожить жизнь в роли другого человека, почувствовать, как это – быть на месте кого-то еще, что не может не отразиться на восприятии ребенком мира в позиции актера и, хочется надеяться, воспитывает в нем терпимость.

Нельзя забывать и о тех возможностях, которые открывает перед участниками кукольный театр. Бейкер (Baker 2012: 104–109) считает, что еще не уверенным в себе подросткам гораздо легче принимать участие в спектакле в качестве кукловодов, поскольку внимание зрителей будет приковано к кукле, а не к самому подростку. Таким образом, кукла выступает в качестве некоего щита, ведь она не боится оказаться непопулярной в глазах ровесников и может позволить себе говорить глупые вещи или вести себя так, как не рискнул бы сделать сам подросток.

В конечном итоге можно сказать, что задача занятий драмой – помочь ее участникам понять самих себя и окружающий мир, общество, в котором они живут. Однако, по мнению исследователей драмопедагогики, для того, чтобы учитель мог успешно использовать элементы драматизации на уроках, а также интегрировать их с другими предметами, ему самому необходимо знать и четко понимать процессы создания драматического произведения (Østern 2001: 44; Rusanen 2001: 55; Heikkinen 2005: 28–30). Если целью занятий является целостный спектакль, который будет показан публике, неправильно выпускать актера на сцену слишком рано, не снабдив его сначала необходимыми для этого умениями. Лейкконен (Leikkonen 2001: 165) сравнивает начинающего актера с начинающим скрипачом, которого педагог никогда не выпустит на сцену, пока не убедится, что музыкант владеет как инструментом, так и материалом для исполнения. Специально для подготовки начинающих актеров им же (там же: 163–205) была разработана методика по принципу «пирамиды». Ступеньки «пирамиды» содержат различные типы заданий по драматизации, задачей которых является постепенное раскрепощение и подготовка участников к театрализации, являющейся конечной целью занятий.

Методы драматизации на уроках иностранного языка

Значение методов драматизации на уроках иностранного языка возросло в 1970-х годах, когда в обучении начали стремиться к коммуникативности. Уинстон (Winston 2012: 3–5) считает, что использование методов педагогической драмы во время уроков иностранного языка не только стимулирует процесс коммуникации, но и благодаря своей динамичности поддерживает мотивацию учащихся. Пасанен (Pasanen 1992) предлагает говорить о т. н. *языковом театре* – так она называет уроки иностранного языка, на которых используются

различные методы педагогической драмы. С их помощью изучающие язык имеют возможность попробовать свои силы в различных языковых ситуациях. Типичными методами драматизации на уроке являются, например, чтение текста по ролям, импровизация, инсценировка коротких произведений или диалогов, ролевые игры, симуляция языковых ситуаций, задания с применением жестов и пантомимы, постановка спектаклей (в том числе кукольных) (там же: 26–76).

Использование ролей во время урока иностранного языка является важным способом разговорить учащихся, в особенности тех, кто стесняется или чувствует себя неуверенно, общаясь на неродном языке. Этот принцип широко используется в суггестопедии, где участники на протяжении всего курса используют роль-маску. По мнению психологов, приемы организации ролевого обучения направлены непосредственно на приведение в действие механизмов мотивации и тем самым повышения эффективности обучения иноязычному говорению, поэтому постоянное ролевое общение – это один из главных принципов обучения иностранному языку в условиях интенсивного обучения. (Китайгородская 1992: 72–73).

С помощью драматизации на уроках иностранного языка можно отрабатывать не только диалоги, тексты и литературные произведения, но и грамматику. Так, например, авторы учебника «Понятно! 3» (Allén и др. 2018), предназначенного для учащихся финских гимназий, предлагают повторять с учениками собирательные числительные с помощью игры-пантомимы. Участникам группы предлагается в соответствии с указаниями учителя изображать предложения, содержащие количественное числительное или числительные, например: «Трое играют на музыкальных инструментах, а четверо танцуют под музыку».

Опрос для учителей русского языка

В сентябре 2018 года среди учителей русского языка, работающих в Финляндии, был проведен интернет-опрос с целью выяснить, как учителя и преподаватели относятся к использованию драматизации на уроках, какие элементы используют, а также что, по их мнению, является препятствием к использованию драматизации и в особенности театрализации. В общей сложности в опросе приняли 26 человек.

Участники опроса должны были заполнить анкету, которая состояла из двух частей. ***Первая часть анкеты***, которая была обязательной для всех участников, содержала следующие вопросы:

1. Что вы преподаете? Варианты: РКИ или русский как родной
2. Где вы преподаете?
3. Есть ли у вас какое-либо образование в области театрального искусства (например, курсы повышения квалификации, мастер-классы, участие в театральной студии и т. п.)?
4. Испытываете ли вы потребность в получении дополнительного образования в области театрального искусства?
5. Какое дополнительное образование в области театрального искусства вы хотели бы получить и почему?
6. Какие элементы драматизации вы используете на уроках русского языка? Варинты:
   – игры с элементами драматизации (пантомимы, например, «Угадай профессию», ролевые игры, например, «Мафия» и т. п.);

– драматизация текстов из учебника;
– драматизация диалогов или сценок, написанных учениками, с возможной видеозаписью;
– театральные постановки на русском языке;
– не использую никакие элементы;
– другое.

7. Расскажите, какие еще элементы драматизации вы используете на уроках или почему не используете никакие элементы.
8. Для каких целей вы используете элементы драматизации?
   – развитие грамматики
   – развитие фонетики
   – развитие просодии
   – развитие интонации
   – развитие стилистики
   – развитие словаря
   – развитие связной речи
   – развитие коммуникации
   – развитие беглости речи
   – развитие самовыражения
   – мотивация
   – обучение страноведению и основам культуры
   – не использую элементы театрализации
   – другое.
9. Как относятся обучаемые к драматизации?
10. Приходилось ли вам ставить с учениками спектакли на русском языке?
11. Если вы никогда не ставили спектаклей на русском языке, укажите по какой причине (например, нехватка времени, отсутствие материала, недостаточно опыта и т. п.)
12. Хотели бы вы поставить со своими учениками спектакль на русском языке?
13. Планируете ли вы в ближайшем будущем поставить со своими учениками спектакль на русском языке?

Вторая часть анкеты была предназначена только для тех учителей, кто уже имел опыт постановок спектаклей со своими учениками. В ней были следующие вопросы:

14. С учениками какого возраста, вы ставили спектакль/спектакли?
15. Кто принимал участие в театрализованной постановке? Можно выбрать несколько вариантов.
16. Как вы отбирали желающих участвовать в спектакле? Был ли какой-либо отбор?
17. Какой материал или какое произведение вы ставили?
18. Как вы оцениваете владение русским языком у учеников, принимавших участие в спектакле?
19. Когда проходили репетиции спектакля?
20. Как участие в спектакле повлияло на мотивацию учеников?
21. С какими трудностями вам приходилось сталкиваться в связи с работой над спектаклем (например, нехватка времени, недостаточная мотивация участников и т. п.)

Добавим, что все вопросы в анкете были заданы по-русски, но информанты могли отвечать на русском, финском или шведском языках.

В опросе могли принимать участие как учителя русского как иностранного, так и те, кто преподает в Финляндии русский язык как родной или домашний. В связи с тем что в Финляндии не существует четкой программы для такого

факультативного предмета, как домашний язык, каждый учитель может самостоятельно решать, чем и как он будет заниматься со своими учениками. По этой причине кто-то может посвящать уроки орфографии и грамматике русского языка, кто-то занимается не только правописанием, но и чтением художественной литературы, кто-то считает необходимым давать детям на уроках также какую-то информацию по страноведению и культуре. Исходя из этого, мы посчитали возможным пригласить принять участие в опросе также учителей русского как домашнего языка, поскольку вполне можно допустить, что кто-то из них использует на уроках, в частности, театрализацию как прием изучения художественной литературы. К сожалению, из 26 информантов, принявших участие в опросе, только трое ответили, что они преподают русский язык как иностранцам, так и детям-билингвам (вопрос 1). Таких учителей, кто преподавал бы в Финляндии исключительно русский как домашний, в опросе не было вообще, поэтому у нас нет возможности делать на основании полученных ответов какие-либо выводы относительно того, используют ли учителя русского как домашнего драматизацию на своих уроках и как часто. По этой причине далее мы будем анализировать ответы с точки зрения преподавания РКИ.

Большинство информантов (11 человек) работают в школе, из них один учитель работает в специализированной школе с языковым уклоном (вопрос 2). Еще 7 учителей преподают русский язык в гимназии. Кроме них, еще пятеро учителей ведут уроки русского языка как в школе, так и в гимназии. Из них двое работают в специализированной школе и гимназии с языковым уклоном. Еще двое информантов преподают русский язык в университете, а один информант имеет свою языковую школу.

О дополнительном образовании

Вопросы 3–5 были посвящены проблемам дополнительного образования и повышения квалификации в области театрального искусства. В частности, нам хотелось узнать, испытывают ли сами учителя необходимость в получении дополнительного образования для использования драматизации и театрализации на уроках.

Двадцать человек, т. е. 76 % информантов, сообщили, что у них нет никакого образования, связанного с театральным искусством. Те, у кого такое образование было, указали следующее образование или курсы:

– краткосрочные курсы по применению драматизации для школьных учителей Nyt! – draamaa oppimisen avuksi kouluihin, финансируемые управлением образования Финляндии;
– диплом по риторике и ораторскому искусству (puheopin tutkinto), куда входили курсы по театрализации;
– курсы актера кукольного театра (nukketeatterin opintoja).

Еще двое учителей указали, что раньше участвовали в театральной студии и/или посещали мастер-классы. А один из учителей даже окончил Ленинградский театральный институт по специальности «актер театра и кино».

Следующим в анкете был вопрос, испытывают ли сами учителя необходимость в получении какого-либо дополнительного образования в области

театрального искусства или драмопедагогики. Половина информантов (50 %) не испытывают такой необходимости, заметим, что среди них было двое, кто не испытывают необходимости, поскольку уже имеют такое образование. Еще 27 % хотели бы получить дополнительное образование, а еще 23 % затруднились ответить на этот вопрос. Те, кто хотел бы получить такое образование, чаще всего указывали (вопрос 5), что хотели бы пройти краткосрочные курсы, которые могли бы помочь на уроках русского/иностранного языка. Так ответили четыре человека. Другие респонденты указывали, например, краткосрочные курсы для школьных учителей по использованию драматизации на уроках, финансируемые управлением образования (так ответил учитель, который уже посещал такие курсы и хотел бы продолжить обучение), или курсы, которые могли бы помочь учителю поставить спектакль со своими учениками.

Элементы драматизации на уроке

В следующей группе вопросов (вопросы 6–9) мы выясняли, какие элементы драматизации учителя используют на уроках чаще всего, с какой целью они используют или по какой причине не используют драматизацию, а также как, по мнению учителей, относятся к использованию драматизации ученики.

В анкете нами были предложены различные варианты заданий с элементами драматизации. Хотя по мнению Пасанен (Pasanen 1992: 26–30) выразительное чтение по ролям тоже можно считать одним из таких заданий, мы сознательно не стали добавлять его в список. Наш опыт показывает, что такие задания очень редко выполняются учениками с выражением. Исключением могут быть ситуации, когда перед учениками заранее была поставлена цель прочитать диалог или текст, например, как это сделал бы диктор телевидения и т. п. Тем не менее в анкете у информантов была возможность добавить свой вариант заданий и при желании они могли указать в том числе и этот вид упражнений.

Анализ ответов показал, что чаще всего учителя используют различные игры с элементами драматизации, так ответили 69,2 % опрошенных. Играми с элементами драматизации являются, например, различные игры с использованием пантомимы, которые особенно популярны на начальном этапе обучения, пока словарный запас учеников еще очень ограничен (например, «Угадай профессию» или «Угадай, какое животное» и т. п.). Сюда же мы отнесли такие ролевые игры, как, например, «Мафия», где каждый участник получает какую-то роль, в соответствии с которой он должен себя вести на протяжении всей игры. Упомянутые информантами в опросе ситуативные диалоги, где ученики получают роль, например, продавца или покупателя, но не имеют заранее написанных реплик, а также выполнение устных заданий в маске некоего героя мы также отнесли к этому типу упражнений. Кроме того, один из информантов написал, что использует игры с элементами драматизации для знакомства с новой группой.

Второй по популярности ответ был «драматизация диалогов или сценок, написанных учениками, с возможной видеозаписью», так ответили 61,5 %. Кроме этого, 53,8 % ответили, что также используют драматизацию текстов из учебника. Театральные постановки на русском языке ставили лишь 26,9 % учителей. Трое из них уточнили, что ставили с учениками кукольные спектакли, а один информант также указал, что сначала разыгрывает с учениками сказку,

после чего группа импровизирует по ее мотивам. Этот же информант отметил, что использует на уроках драматизацию стихотворений, текстов, а также актерское произнесение при выполнении заданий, что также можно считать одним из элементов драматизации. Еще один учитель поделился, что использует элементы театрализации для создания презентаций уроков русского языка для тех, кто еще думает, стоит ли изучать его в школе. По всей видимости, тут идет речь об учениках 4–5 классов, которые могут по желанию выбрать для изучения в школе еще один иностранный язык. Лишь два учителя, принявшие участие в опросе, сообщили, что вообще не используют никакие элементы драматизации.

В вопросе (7) при желании учителя могли также уточнить, почему они не используют драматизацию. Ответы были, в частности, следующие: «Трудно использовать, так как у учеников нет достаточного знания лексики», «Мы делаем на уроках то, что позволяют знания и наклонности учеников».

В вопросе (8) респондентам нужно было отметить, с какой целью они используют драматизацию на уроках. Нами было предложено 14 вариантов ответов, кроме этого, при необходимости учителя также имели возможность добавить свой вариант. Наиболее популярные ответы были: развитие коммуникации (84,6 %), мотивация (80,8 %), развитие словаря (76,9 %), развитие интонации и фонетики, которые получили по 61,5 %. Необходимо добавить, что и остальные предложенные нами варианты ответов были отмечены учителями, хотя эти ответы оказались менее популярными. Помимо предложенных в анкете вариантов, несколько учителей добавили также следующие причины использования элементов драматизации: очень часто для ввода нового материала (1 ответ), юмор/веселье (1 ответ), для оживления атмосферы на уроке (1 ответ).

Наконец, в последнем вопросе (9) из этой группы мы интересовались, как, по мнению учителей, относятся к драматизации их ученики. Все информанты сошлись во мнении, что ученики, как правило, относятся к драматизации положительно или очень положительно («с интересом», «дети/школьники любят театрализацию», «по-моему, им нравится снимать короткие фильмы», «большинству нравится»). С другой стороны, некоторые учителя отмечали, что несмотря на то, что большинству драматизация нравится, использование ее на уроке бывает проблематичным. Процитируем эти ответы: «Иногда (ученики) нуждаются в языковой помощи»; «Некоторые группы надо сначала подготовить к восприятию этих заданий»; «Некоторые с удовольствием, другие очень закомлексованы, им трудно самовыражаться»; «В привычных формах театрализация идет легко, но если просить их использовать выразительную речь, то это им трудно. Некоторые скромны, а другие очень хорошо перевоплощаются и импровизируют»; «Многие люди очень зажаты»; «Финские студенты очень стесняются».

Одной из целей нашего мини-исследования было выяснить, как часто учителя русского языка ставят со своими учениками спектакли на русском языке или почему не ставят. Этой задаче были посвящены вопросы (10–13). Только 34,6 % информантов ответили, что у них есть опыт постановок спектаклей с учениками (вопрос 10). У большинства же такого опыта не было.

Основной причиной этого (вопрос 11) учителя называли нехватку времени как для репетиций, так и вообще для планирования такого рода проектов.

Помимо этого, довольно часто информанты отмечали, что не имеют достаточно опыта для постановки целого спектакля.

Еще одной из довольно часто встречавшихся причин была нехватка материала для постановок. И лишь один информант указал, что препятствием к осуществлению такого проекта является слабое знание русского языка на начальном уровне обучения.

В заключение первой части опроса (вопросы 12–13) мы спросили, кто из учителей хотел бы поставить со своими учениками спектакль на русском языке и кто уже планирует сделать это в ближайшем будущем. Из 26 человек, принявших участие в опросе, девять информантов (34,6 %) хотели бы поставить спектакль, 11 информантов (42,3 %) возможно хотели бы и только шесть человек (23,1 %) ответили на этот вопрос отрицательно. Таким образом, можно сказать, что бо́льшая часть учителей относится к театрализации на уроках русского языка все-таки положительно. Однако на последний вопрос – о том, кто в настоящий момент планирует поставить со своими учениками спектакль по-русски, – положительно ответили только 26,9 % опрошенных.

Театрализация на уроках русского языка. Опыт учителей

Во второй части опроса (вопросы 14–21) принимали участие лишь те учителя, у кого уже был опыт театральных постановок с учениками, по этой причине на вопросы ответили только 12 человек. Необходимо также добавить, что все вопросы во второй части были добровольными и при желании информанты могли на них не отвечать.

Обобщая, можно сказать, что учителям приходилось ставить спектакли с учениками самого разного возраста, самыми младшими из которых были дети в возрасте 5–6 лет, а самыми старшими – студенты возраста 18–25 лет. В спектаклях участвовали как ученики начальной школы, так и ученики старших классов, гимназисты и студенты университета. Чаще всего это были финноязычные учащиеся (так ответили 11 информантов из 12), но среди них также были русскоязычные учащиеся и билингвы (6 ответов). Один из учителей имеет опыт постановки спектаклей со взрослыми учащимися. Еще один информант указал, что в его спектаклях принимали участие в том числе студенты, говорящие на других языках. В спектаклях были задействованы либо все члены учебной группы, либо те, кто сам этого хотел.

В большинстве случаев (6 ответов) спектакли ставили по сказкам, известным финским школьникам («Снежная королева», «Три козленка и злой тролль»), или по таким русским народным сказкам, как «Репка» или «Теремок». Один преподаватель указал, что они со студентами даже ставили мюзикл. Три человека указали, что ставили спектакли по материалу, написанному самими учениками. Это особенно оправданно на начальном этапе обучения, поскольку участники постановки пишут сценарий языком, понятным им самим. Один учитель указал, что его ученики не только писали сценарий, но и сами изготавливали кукол для спектакля. Готовые постановки не обязательно показывать вживую, так, двое учителей рассказали, что спектакль был заснят учениками на видео, после чего представлен публике. Один из таких театрализованных видеороликов был создан специально для гостей из Санкт-Петербурга с целью рассказать о финских пасхальных традициях.

Отдельно хочется упомянуть конкурс видеороликов «Звезда русского языка» (“Venäjän kielen tähti”), ежегодно организуемый Обществом дружбы Финляндии и России. В конкурсе могут принимать участие как школьники и гимназисты, так и студенты техникумов, изучающие русский язык. Среди наших информантов двое указали, что их ученики принимали участие в этом конкурсе и использовали при этом элементы драматизации.

В первой части опроса уже прозвучало мнение некоторых учителей, что слабое знание русского языка на начальном этапе является препятствием к использованию театрализации. Однако, как показал анализ ответов во второй части, из десяти ответивших четыре учителя указали, что ставили спектакли для учеников с разным уровнем владения языком, в том числе и с теми, кто только начал изучать русский язык. Один из учителей также отметил, что театрализация является хорошим способом дифференциации обучения, поскольку в спектакле могут участвовать люди с разным уровнем знаний. Наряду с этим в опросе была высказана точка зрения, согласно которой театрализацию невозможно использовать на уроках русского языка из-за нехватки времени. Однако во второй части опроса это утверждение не получило подтверждения. Несмотря на то что учителя отмечали нехватку времени как одну из трудностей, с которой им приходилось сталкиваться в процессе работы над спектаклем, большинство информантов (10 человек из 12) все же указали, что подготовка к спектаклю шла исключительно во время уроков русского языка.

Десять учителей из 12 считают, что участие в театральной постановке положительно повлияло на мотивацию учеников, по мнению одного учителя, оно никак не повлияло. Еще один информант воздержался от ответа.

Последний вопрос в анкете был: «С какими трудностями вам приходилось сталкиваться во время работы над спектаклем?». Чаще всего информанты упоминали нехватку времени для репетиций, так ответили восемь человек. Времени на уроках часто не хватает, тогда как после уроков бывает трудно собрать группу. Из-за того что на уроках приходится репетировать, ученики могут получать больше заданий на дом для самостоятельной работы, что подходит не всем учащимся.

В ответах упоминались также следующие проблемы, с которыми учителям приходилось сталкиваться: не хватает материала для постановок – 2 ответа; проблемы с мотивацией учеников, которые не всегда серьезно относятся к репетициям, – 2 ответа; слабое знание русского языка или фонетические/интонационные трудности у учеников – 2 ответа; технические проблемы (например, как показать фильм, сделанный учениками) – 1 ответ. Еще один учитель указал в качестве проблемы «комплекс выражения чувств» у студентов. Вероятно, тут идет речь о неопытности актеров или отсутствии у учеников опыта участия в театральных постановках, общей закомплексованности.

Здесь хочется также процитировать ответ одного из учителей, который, отвечая на этот вопрос, поделился своим положительным опытом (перевод с финского языка): «Никаких проблем не было. Обычно мы репетируем реплики в начале урока с помощью CD-диска, в результате уже через пару месяцев все участники запоминают свои реплики». Возможно, этот совет может быть полезен и для других учителей.

Заключение

На сегодняшний день среднее образование в Финляндии стоит на пороге больших изменений. Недавно в финских школах был принят новый учебный план, подчеркивающий важность обучения через деятельность и разностороннее изучение явлений. В школах все чаще отказываются от обучения по традиционным учебникам, в то время как значение междисциплинарности в образовании возрастает. Еще через два года, в 2020 году, во всех финских школах дети начнут изучать первый иностранный язык уже с первого класса. Такая ситуация ставит учителей иностранных языков перед необходимостью овладевать совершенно новыми методами работы, а с другой стороны, открывает перед ними возможности, которых у них не было раньше. И тут, как нам кажется, различные методы драматизации, а в их числе и театрализация, как нельзя кстати подойдут для работы в том числе и с младшими школьниками.

Опрос показал, что большинство учителей РКИ в Финляндии в той или иной степени используют в своей работе методы драматизации. Однако несмотря на то, что учащиеся относятся к театрализации в основном положительно, театральные постановки на русском языке ставили лишь немногие учителя, в нашем опросе их количество равняется приблизительно 27 процентам. Основными причинами этого учителя называли в первую очередь нехватку времени. Все же, как нам кажется, причиной этого может быть и отсутствие такого опыта у учителей, стереотипы в отношении к потенциалу театрализации и, возможно, необходимость в получении дополнительного образования в области драмопедагогики. Хотя многие учителя считают, что в обычной школе уроков русского языка недостаточно для того, чтобы поставить спектакль, в то же время большинство ставивших такие спектакли делали это именно во время уроков, в том числе и на начальном уровне обучения.

Нам также показались интересными ответы учителей относительно необходимости получения дополнительного образования в области драмопедагогики. В то время как половина участников считает, что такое образование им не нужно (отметим, что среди них были и те, кто уже имеет такое образование), 27 % затрудняется ответить на этот вопрос, а те немногие, кто посещал такие курсы, считают их полезными и хотели бы продолжить обучение. Как нам кажется, из этого напрашивается вывод, что учителя зачастую просто не знают или не понимают, какие еще возможности может открыть перед ними драматизация в преподавании иностранного языка, и поэтому не видят смысла в дополнительном образовании.

Анкетирование также показало, что помимо отличного знания русского языка, для успешного использования театрализации на уроках иностранного языка учитель также должен иметь хотя бы минимальные навыки драмопедагогики, чтобы подготовить группу и помочь раскрепоститься наиболее зажатым ученикам и студентам, которые не имеют опыта участия в спектаклях и сильно стесняются. В противном случае школьные постановки так и останутся лишь механическим зазубриванием реплик, из-за чего спектакли подвергались критике еще десятилетия назад. Кроме этого, знакомство с различными типами игр и заданий, используемых в драмопедагогике, могут подтолкнуть учителя иностранного языка к разработке и использованию своих собственных упражнений с элементами драматизации, поскольку многие из этих заданий можно использовать уже на начальном этапе обучения иностранному языку.

Литература

Белянко Е. А. (2013) Драматизация в обучении иностранному языку. Ростов-на-Дону: Феникс.

Выготский Л. С. (1997) Театральное творчество в школьном возрасте. // Воображение и творчество в детском возрасте. Санкт-Петербург: Союз, 58–79.

Китайгородская Г. А. (1992) Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика. Москва: Русский язык.

Малышева О. К.; Жесткова, Е. А. (2015) Элементы театрализации на уроках литературного чтения в начальной школе // Молодой ученый, 18, 471–474.

НПЭ = Национальная педагогическая энциклопедия. Драматизация в обучении. didacts.ru/termin/dramatizacija-v-obuchenii.html

НПЭ = Национальная педагогическая энциклопедия. Театрализация в обучении. didacts.ru/termin/teatralizacija-v-obuchenii.html

Allén K.; Hokkanen M.; Partonen L.; Petrovskaja V. (2018) Понятно! 3. Lukion B3-venäjää. Helsinki: Finn Lectura.

Baker R. (2012) Puppets and objects: Medium and mediator // Krappe, J., Parkkinen, T., Tonteri, A. (eds.) Moving In! Art-Based Approaches to Work with the Youth. Turku: Turun Ammattikorkeakoulu, 103–117.

Heikkinen H. (2001) Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista // Korhonen P., Østern A.-L. Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus. Jyväskylä: Atena, 75–105.

Heikkinen H. (2005) Draamakasvatus – opetusta, taidetta, tutkimista. Jyväskylä: Minerva.

Leikkonen J. (2001) Alkuharjoitteista roolinrakentamiseen. Näkökulmia näyttelijäntyön opettamisen sisältöön ja rakenteeseen. // Korhonen, P.; Østern, A.-L. Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus. Jyväskylä: Atena, 163–205.

OPS 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) (4. painos). Opetushallitus. *oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.*

Paalasmaa J. (2011) Steinerkoulun käytännöt // Paalasmaa J. (toim.) Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Jyväskylä: PS-Kustannus, 149–168.

Pasanen U.-M. (1992) Roolileikkejä kielellä. Kieliä draaman ja musiikin keinoin. Juva: WSOY.

Rusanen S. (2001) Teatteri – huutolaislapsi suomalaisessa koulussa // Korhonen P., Østern A.-L. Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus. Jyväskylä: Atena, 47–60.

Vaittinen P. (2014) Draamaopetusta pitää kehittää tutkimuspohjalta // Aikalainen, 23.05. aikalainen.uta.fi/2014/05/23/draamaopetusta-pitaa-kehittaa-tutkimuspohjalta.

Winston J. (2012) Introduction. Second and additional language learning through drama // Winston J. (ed.) Second Language Learning trough Drama. Practical Techniques and Applications. London: Routledge, 3–5.

Østern A.-L. (2001) Teatterin merkitys kautta aikojen lasten ja nuorten näkökulmasta // Korhonen, P.; Østern A.-L. Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus. Jyväskylä: Atena, 15–45.

Неонила Иванова (Чебоксары)

КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДВУЯЗЫЧИЯ И МНОГОЯЗЫЧИЯ

У каждого человека есть не только социальный, но и культурно-речевой статус, который обозначает его принадлежность к конкретному типу языковой культуры. Русский язык является общим для всех жителей нашей страны. Исторически сложилось так, что в Чувашской Республике сосуществуют два государственных и множество других национальных языков. Введение сбалансированного двуязычного образования в детских садах и школах Чувашской Республики считается ключевым фактором сохранения чувашского языка. Это возможно при условии принятия многочисленных мер по повышению его престижа, разрабатываемых в соответствии с международным опытом возрождения языков.

Реформа образования, основанная на принципах компетентностного подхода, потребовала разработки новых технологий и инновационных путей в построении системы дошкольного образования, особенно пересмотра содержания и методов обучения и воспитания детей неродному языку в условиях активного двуязычия. Наиболее важной стороной совершенствования системы двуязычного образования является ее ориентация на использование сложившихся национально-самобытных основ формирования языковой личности, развития ее творческой инициативы и самостоятельности.

Перед дошкольным образованием очень остро стоит задача формирования и развития у детей продуктивного би- и полилингвизма. С учетом современных требований к уровню владения русским языком детьми остро встает и проблема формирования продуктивного двуязычия, под которым подразумевается свободное, безакцентное владение вторым языком наравне с родным (Анисимов 2009).

Актуальность проблемы коммуникативно-речевого развития детей, формирования у них билингвальной личности обусловлена и нормативными документами, требующими решения этой проблемы. Мы имеем в виду законы Российской Федерации и Чувашской Республики об образовании и о языках; Концепцию государственной образовательной политики Чувашской республики «Человек и образование в современном мире», Указ Президента РФ «О стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» и многие другие.

В связи с активизацией миграционных процессов в последние годы отмечаются изменения в национальном составе населения республики и языковой картины в целом. Происходит сдвиг в сторону снижения общей культуры языка, интереса к родному (чувашскому) языку и появлению такого явления как «промежуточный язык» и «полуязычие» или «недоязычие». В этих условиях чрезвычайно важно формировать у детей дошкольного возраста коммуникативно-речевые способности на обоих языках, рассматриваемые в двух аспектах: 1) овладение языком (формирование языковой компетенции); 2) развитие умения применять язык для целей вербального общения в разных речевых ситуациях (коммуникативная компетенция). В связи с этим возрастает

необходимость усиления функционального и коммуникативного аспектов развития речи у детей-билингвов в условиях активного билингвизма. Поскольку чувашский и русский языки отличаются специфическими типологическими признаками, детям-билингвам бывает порой очень трудно вырваться из плена привычных произносительных норм, морфолого-синтаксических структур и категорий родного языка. Естественно, прогнозирование, предупреждение и устранение таких интерферентных ошибок осуществляется в образовательной деятельности в единстве со всеми сторонами обучения детей механизмам неродной речи.

Возникает настоятельная необходимость в формировании билингвальной личности ребенка еще до его поступления в школу. Осуществление этой цели зависит от эффективности построения целостной педагогической системы обучения русскому языку как неродному в дошкольных образовательных учреждениях, «… поскольку в раннем детстве закладывается тот лингвистический фундамент, на основе которого строится в дальнейшем весь процесс овладения вторым языком, создается положительный психологический настрой, формируется интерес к изучаемому языку. Именно в этом возрасте русский язык в силу сензитивности дошкольников к усвоению языков легко и безболезненно включается в структуру их сознания. Общеизвестно, что все, что выучил малыш в первые годы жизни, навсегда останется в его памяти, тем более если образование, полученное в детском саду, перерастет закономерно в последующую ступень – в воспитание и обучение в школе» (Бычкова 2005).

В Федеральном государственном образовательном стандарте региональный компонент провозглашен ключевым и значимым условием осуществления образовательной деятельности, который предполагает учет таких определяющих черт культуры региона, как полиэтничность, поликонфессиональность, диалогичность культур, культурный релятивизм, толерантность, открытость, способность к культурной адаптации и т. д. Это подтверждается исследованиями многих отечественных и зарубежных исследователей. В России и Чувашской Республике более ста этносов, этнических групп и все они представлены в структуре образования. Поэтому образование по своему содержанию национально, поликультурно, а по средствам (формы, методы, технологии) – мультикультурно одновременно. Культура изначально развивается в режиме самоорганизации, а образование – на основе толерантности, равноправия и интеграции культур.

Актуальность исследования обусловлена также необходимостью разработки инновационных технологий, подходов и научно-методического обеспечения для решения целей и задач билингвального образования дошкольников в условиях диалога культур, многоязычия, которые, в соответствии с Указом Президента РФ от 19 декабря 2012 года «О стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года», должны быть ориентированы на сохранение и развитие культур и языков народов Российской Федерации. Иначе говоря, чрезвычайно важно совершенствование системы обучения в общеобразовательных учреждениях в целях сохранения и развития культур и языков народов России наряду с воспитанием уважения к общероссийской истории и культуре, мировым культурным ценностям; введение в программы общеобразовательных учреждений образовательных

курсов, включающих в себя сведения о культурных ценностях и национальных традициях народов России; использование в системе образования двуязычия и многоязычия как эффективного пути сохранения и развития этнокультурного и языкового многообразия российского общества. Практика показывает, что существующая система дошкольного образования в вопросах коммуникативно-речевого развития детей-билингвов не отвечает основным требованиям, предъявляемым к ней для работы на ранней ступени обучения двуязычию. Анализ научной и практической базы изучаемой проблемы свидетельствует, что процесс билингвального дошкольного образования в Чувашской Республике не стал еще предметом фундаментального исследования, хотя и существуют отдельные разработки в этой области и имеется определенный эмпирический опыт, который до конца не обобщен и не систематизирован.

Анализ состояния обучения русскому языку чувашских детей дошкольного возраста показывает, что потенциальные возможности формирования у них механизмов русской устной речи на практике реализуются пока еще не в полной мере. Одну из причин такого положения мы видим в отсутствии высококалифицированных специалистов, способных творчески решать важнейшие цели и задачи развития речевых умений у детей-билингвов, что продиктовано федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, Законом об образовании в РФ, профессиональным стандартом педагога. Особенно остро стоит проблема подготовки кадров для коммуникативно-речевого развития дошкольников в условиях билингвизма и диалога культур, тем более что педагоги дошкольного образования должны обладать широким спектром профессиональных компетенций для развития личности дошкольников. Высокий уровень их профессиональной подготовленности обеспечивается благодаря реализации компетентностного подхода в обучении второму языку с учетом своеобразия его грамматического строя и интерферирующего влияния родного (чувашского) языка. Однако еще не до конца обобщены теоретические и практические основы профессиональной подготовки будущих педагогов к коммуникативно-речевому развитию дошкольников в условиях би- и полилингвизма.

Дошкольное детство является одним из главных образовательных ресурсов, по своей содержательной потенциальной емкости не уступающих ни одной из последующих ступеней образования. Особенностями дошкольного детства, обладающего самоценностью и собственной логикой развития, является возрастная чувствительность к становлению всех базовых компонентов культуры, обусловливающих дальнейшее личностное развитие в онтогенезе и готовность к обучению в школе. В связи с этим актуальность проблемы исследования обусловлена тем, что при решении комплексных проблем дошкольного образования в условиях поликультурного региона необходимо сочетание национально-региональных, межрегиональных, общероссийских и международных интересов. Это соответствует положению о развитии и сохранении культурной идентичности ребенка в условиях цивилизационных изменений современного общества и будет способствовать развитию детской субкультуры на основе регионально-этнической направленности содержания образования.

Методологическую основу исследования составили положения о взаимосвязи языка и мышления, о национально-русском двуязычии, о системно-

функциональном подходе к исследуемым явлениям, концептуальные положения педагогов, лингвистов, психологов и методистов о соотнесенности содержания и способов обучения второму языку с речемыслительной деятельностью учащихся, идеи системного и личностно-деятельностного подходов к педагогическим явлениям.

Теоретической основой исследования являются различные направления осмысления взаимосвязанных процессов: проблема развития языковой личности (Г. И. Богин, Н. Е. Богуславская, В. В. Виноградов, Ю. Н. Караулов, В. Г. Костомаров и др.); психологические исследования обучения иностранным языкам (В. А. Артемов, Б. В. Беляев, Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев и др.); теория речевой деятельности (Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, А. Н. Леонтьев и др.); идеи развития национально-русского двуязычия (А. И. Андреев, Г. А. Анисимов, Е. М. Верещагин, М. К. Волков, Ю. Д. Дешериев, Н. И. Ильминский, М. М. Михайлов, З. Ф. Мышкин, А. П. Никитин, И. Я. Яковлев и др.); учение о коммуникативном принципе обучения русскому языку как неродному (Г. А. Анисимов, А. Ш. Асадуллин, М. З. Ахиярова, А. П. Величук, М. К. Волков, М. Н. Вятютнев, В. Ф. Габдулхаков, К. З. Закирьянов, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, Е. И. Пассов, Р. Б. Сабаткоев, Л. Г. Саяхова, Л. З. Шакирова и др.); исследования закономерностей формирования у детей дошкольного возраста русской речи (М. И. Алексеева, А. Г. Арушанова, А. М. Бородич, С. Е. Гаврина, В. В. Гербова, Т. А. Ладыженская, Ф. А. Сохин, Е. М. Струнина, Е. И. Тихеева, О. С. Ушакова, Л. П. Федоренко, С. Н. Цейтлин, В. И. Яшина и др.); разработка проблем развития у дошкольников национально-русского и русско-национального двуязычия и обучения иностранному языку в дошкольных образовательных учреждениях (Х. Х. Амшоков, Е. А. Бажанова, М. А. Байрамова, А. В. Белокурова, З. Г. Буржунова, А. П. Величук, Т. М Виноградова, Л. М. Вырыпаева, И. С. Гарамова, Р. Х. Гасанова, Е. Д. Дугаржапова, Б. М. Есаджанян, В. Н. Клюева, М. Г. Курбанова, Л. А. Надудвари, Е. И. Негневицкая, Е. Ю. Протасова, Н. М. Родина, О. Е. Сергеева, Г. И. Солина, А. В. Стеблянская, Н. А. Тарасюк, А. Т. Трофимова, Э. Г. Фейзуллаева, З. Я. Футерман, И. В. Хаирова, М. А. Хрисанова, Г. А. Цисовска, Т. А. Чистякова, Е. М. Чернушенко, М. И. Шурпаева, Д. Н. Шидакова и др.).

Новые социокультурные условия предполагают инновационное развитие современного билингвального образования – личностно-ориентированной модели национального по форме, поликультурного по содержанию и мультикультурного по средствам обучения и воспитания. Каждый из принципов культурно-исторического анализа качества билингвального образования отражает фундаментальные свойства культуры и образования в их взаимосвязи. Так, принцип природосообразности обеспечивает реализацию индивидуальности ребенка в его непрерывной личностной культурной эволюции. Принцип культуросообразности отражает в содержании образования динамику развития культуры и науки, создает условия для развития культурного самоопределения ребёнка. Вариативность предполагает полихронность культурного пространства как особенность современной культуры, и, одновременно, обеспечивает гарантии развития и сохранения культурной идентичности ребенка в условиях поликультурного региона на основе сочетания национально-региональных, межрегиональных, общероссийских и международных интересов при решении

комплексных проблем образования. Поликультурность отражает в содержании и средствах образования многообразие культур в их взаимодействии; создает условия для формирования культурной толерантности ребёнка. Культуротворчество проявляется в творческой сущности культуры и образования, создает условия для творческой деятельности и самореализации ребенка, обеспечивает свободу самоопределения каждому ребенку на основе разнообразия индивидуальных программ творческого роста.

Ключевой компетенцией в процессе формирования коммуникативно-речевых умений у детей в условиях билингвизма становится коммуникативная. Как указывается в федеральном государственном образовательном стандарте, коммуникативная компетенция может включать в себя множество компонентов. При формировании коммуникативной компетенции (системы требований) необходимо пристальное внимание уделить таким компонентам, как владение лексикой, развитость устной речи (в том числе четкость, правильность), развитость письменной речи, умение соблюдать этику и этикет общения, владение коммуникативными тактиками, владение коммуникативными стратегиями, знание личностных особенностей и типичных проблем людей, с которыми предстоит общаться, умение анализировать внешние сигналы (телодвижения, мимика, интонации), неконфликтогенность, ассертивность (уверенность), владение навыками активного слушания, владение ораторским искусством, актерские способности, умение организовывать и вести переговоры и деловые встречи, эмпатия, умение проникнуться интересами другого человека и пр.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования определяет в качестве одной из областей образования речевое развитие, которое предполагает решение задач овладения детьми речью как средством общения и культуры; обогащения активного словаря; развития связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развития речевого творчества; развития звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимания на слух текстов различных жанров детской литературы; формирования звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155).

В условиях двуязычия и многоязычия профессиональная деятельность педагога современного детского сада должна быть ориентирована не только на усвоение необходимых профессиональных компетенций, но и на становление и развитие профессионально значимых личностных качеств, которые являются неотъемлемыми составляющими профессионализма. Педагоги должны обладать высоким уровнем билингвальной компетентности, под которой подразумевается «совокупность частных компетенций, которые представляют единую конфигурацию, где взаимодействуют коммуникативные и языковые компетенции родного и неродного языков» (Брыскина 2009). Она включает в себя знания, отношения, поведение, так как коммуниканты из разных культур используют в процессе общения языковые и культурные варианты и дискурсивные стратегии, которые выявляются при сопоставлении. Учет этих взаимодействий позволяет уделять разное внимание элементам компетенции в расчете на явления интерференции и транспозиции. Поэтому мы согласимся с утвержде-

нием Е. М. Брыскиной о том, что под билингвальной компетентностью необходимо понимать «способность человека хранить в своей памяти совокупность представлений, привычек, образа действий двух разноязычных народов и психологическую готовность к определенным мыслительным и речевым действиям. Основными критериями билингвальной компетентности становятся когнитивный, мотивационно-аффективный и поведенчекий. Однако необходимо учесть и другие смежные компетенции, играющие ключевую роль в профессиональном становлении студентов. В частности, лингводидактической компетентности.

По результатам многочисленных исследований би- и полилингвизма в Чувашской Республике, проведенных Г. А. Анисимовым, Т. В. Артемьевой, М. К. Волковым, Т. С. Гусевой, Н. В. Ивановой, М. М. Михайловым, З. Ф. Мышкиным, С. Г. Михайловой, Э. Алос-и-Фонтом и др., для нашей республики характерен неполный тип билингвизма, которому свойственны рецептивность / репродуктивность, смешение языков, опосредованность, субординативность / координативность. Так, если в сельской местности десять лет назад отмечалась пассивность двуязычия, то сегодня так же, как и в городах, заметна бóльшая активность. Применительно к национальным образовательным учреждениям двуязычие рассматривается в рамках последовательного билингвизма (Ivanova 2015).

Большинство исследователей Чувашской Республики считают, что введение двуязычного воспитания и образования в детских садах и школах Чувашской Республики является ключевым фактором сохранения чувашского языка и повышения культуры русского языка.

Значимое содержание речевой деятельности на неродном языке успешно формируется, когда педагог раскрывает перед ребенком смысл происходящего и направляет его коммуникативную деятельность по максимально полезному для усвоения языка руслу. Мы опирались на исследования отечественных психолингвистов, которые утверждают, что для формирования продуктивного билингвизма наиболее плодотворным периодом является средний дошкольный возраст. В самом деле, ребенок в этот период обладает повышенной подражательной способностью, высокой пластичностью нервной системы. Он активно интересуется окружающим миром, говорит короткими, но правильными предложениями. У него развиты слуховой анализатор и фонематический слух, что существенно для овладения вторым языком.

Для успешного формирования и совершенствования речевых умений на неродном языке существенно знание механизмов порождения целостных высказываний, что было подробно изучено в трудах Н. И. Жинкина, И. А. Зимней, А. А. Леонтьева, Е. И. Пассова и др. Любой акт общения, по сути дела, является решением речемыслительной задачи и предполагает совершение определенного поступка. При этом общий единый механизм мышления актуализируется в актах коммуникации. Здесь подключаются совершенно определенные механизмы: механизм ориентации и оценки (обратная связь, собственно вербальное и невербальное речевое поведение и др.); механизм целеполагания; механизм прогнозирования; механизм селекции (умение выбрать необходимый материал); механизм комбинирования фактов, мыслей, представлений); механизм конструирования содержательной стороны высказывания «при удержании на смысле»; механизм саморегуляции, отвечающий за

тактику высказывания или тактику слушания и чтения. Если данные механизмы не будут специально сформированы, окажется невозможным и решение речемыслительных задач в говорении и должное функционирование аудирования как средства общения. И. А. Зимняя, анализируя имеющиеся модели порождения речи, выстраивает схему его строения из четырех основных компонентов: побуждения (стимула) – общего смыслового образа – внутренней пространственной схемы лексико-грамматического оформления – временной реализации. Общефункциональные мезанизмы речи, действуя применительно к новым условиям, «прилаживаются» к новым средствам и способам иноязычной речи, а специфические речевые умения часто формируются заново (Зимняя 2001).

Эффективное управление речевой деятельностью детей-билингвов достигается благодаря учету фаз этой деятельности (предварительная ориентировка, планирование, осуществление, контроль), ее сторон (мотивационно-побудительной, операционно-технической); компонентов (мотив – цель – условия – средства – способы – результат), видов, этапов и единиц развития, функций.

Существенными для нас при решении лингводидактических задач стали работы Ю. Н. Караулова. Им, в частности, отмечается, что для становления языковой личности необходимы три группы факторов: природные (дарования, способности), социальные (свойства, приобретенные в процессе социального научения), личностные (индивидуальные способы коммуникативных действий как сформированные коммуникативные умения).

В условиях активного двуязычия чрезвычайно важной является сопоставительно-типологическая характеристика контактирующих в образовательном процессе языков. Проведенное нами в методических целях сопоставление строя чувашского и русского языков позволило выявить потенциально возможные виды транспозиции и интерференции и обосновать выбор эффективных методов и приемов формирования у детей речевых умений на русском языке. Чувашские дети воспринимают русскую речь через призму родной речи, т. е. подводят их под привычные речевые шаблоны, что порождает множество ошибок.

Интерференция проявляется на различных уровнях: 1) на семантическом уровне – когда психологические трудности усвоения обусловлены семантическими расхождениями коррелирующих единиц двух языков, когда адекватному раскрытию семантики единиц русского языка мешают навыки в употреблении смысловых эквивалентов чувашского языка, вызывающих семантические сдвиги при функционировании русского языка: «Куда себя девать» – как «стыдиться» (по аналогии с чувашским «Ăçта кайса кĕрем-ши» в значении «Куда себя девать от стыда»)»; 2) на лексическом уровне, когда под влиянием более прочных навыков родного языка компонентный состав русской речи подвергается трансформации, заключающейся в замене, вытеснении или вставке компонентов: «Хоть иголкой ткни, глаз не видит» вместо «Темно – хоть глаз выколи» (ср. «Йĕп чиксен те куç курмасть»); 3) на грамматическом уровне – психологическая природа многочисленных грамматических ошибок при употреблении русского языка связана с непрочностью устноречевых навыков нерусских детей в употреблении отсутствующих в родном языке категорий рода и вида или форм управления, не совпадающих с формами родного языка:

«Смотрит в его рот» – «Ун çăварĕнчен пăхса тăрать»; 4) на стилистическом уровне.

Общая система работы по коммуникативно-речевому развитию детей в условиях чувашско-русского двуязычия и многоязычия реализуется на трех уровнях: 1) уровень научно-практической подготовки; 2) административно-управленческий или организационно-методический уровень; 3) воспитательно-образовательный уровень. Каждый из них имеет свою специфику педагогической работы, предусматривающую своеобразные мероприятия, равномерно распределяемые в течение всего учебного года.

Воспитательно-образовательной работой в детском саду занимается взрослый, поэтому именно от него зависит успех обучения – продвижение детей по пути становления двуязычной личности. Профессиональные требования к педагогу двуязычного детского сада выше, чем к воспитателям обычного детского сада. Он должен не только знать современные методы воспитания и обучения детей, но и по-особому относиться к своей деятельности, эффективно воздействовать на весь процесс жизни детского сада, владеть навыками интеркультурной коммуникации. Поэтому в разработанной нами педагогической модели коммуникативно-речевого развития детей дошкольного возраста этот аспект выделяется в отдельный уровень, который включает в себя следующие модули: а) модуль теоретической подготовки студентов; б) модуль практической подготовки студентов; в) модуль повышения квалификации педагогов дошкольного образования.

Административно-управленческий или организационно-методический уровень включает мероприятия, необходимые для обеспечения билингвальной направленности всего учебно-воспитательного процесса в дошкольном учреждении по двум направлениям: а) развитие педагогического мастерства у воспитателей и б) формирование педагогических умений у родителей при проведении следующих модулей: а) модуль постановки цели; б) модуль культурно-языковой и предметно-развивающей среды; в) методический модуль; г) диагностический модуль. Реализация системы представленных модулей позволит повысить педагогическое мастерство воспитателей и родителей, поднять профессионально-речевую культуру педагогического коллектива.

Формирование у дошкольников активного двуязычия осуществлялось на воспитательно-образовательном уровне начиная со среднего дошкольного возраста. Технология коммуникативно-речевого развития детей в каждой возрастной группе включала следующие направления работы: формирование звуковой культуры речи, расширение словарного запаса обучаемых (предусмотрены слова для активного и пассивного усвоения), формирование навыков связной речи (умение вести несложный диалог, рассказывать о себе, о предметах, о явлениях природы, по сюжетным и предметным картинам и пр.), формирование грамматического строя речи (составление предложений – от простых до сложных, составление коротких текстов-сообщений), формирование образной речи (со старшего дошкольного возраста). Успешность реализации методики для каждого возраста зависела от создания необходимой языковой среды на изучаемом языке в каждой группе. Оптимальная ее реализация происходила в том случае, когда дети постоянно слышали речь на изучаемом языке. Важным стал принцип «Один язык – один педагог» (среди педагогов был

человек, который всегда при любых обстоятельствах говорил с детьми и в присутствии детей только на русском языке). Особое значение имели «Дни русского или чувашского языка», организованные один раз в неделю, когда все работники детского сада, малыши и их родители общались только на одном из выбранных языков. Такая форма работы способствовала более успешному достижению цели формирования двуязычной личности.

Этот технологический уровень включает в себя ряд модулей, имеющих общеразвивающее значение, которые использовались в работе с детьми дошкольного возраста. К ним относятся следующие:

– *модуль специально организованной деятельности*: специально организованный цикл занятий, игровые обучающие ситуации, игры-упражнения;
– *модуль совместной деятельности*: познавательная (циклы наблюдений, моделирование, опыты, занятия и др.), художественно-творческая, музыкальная, физическая и трудовая, чтение художественной литературы, заучивание стихотворений, загадок, песен, двуязычные фольклорные праздники и развлечения;
– *модуль самостоятельной деятельности:* игровая деятельность детей (дидактические, сюжетно-ролевые, творческие и др. игры) и разнообразные культурные практики.

Особое место в работе с детьми дошкольного возраста занимали национальные праздники, которые несут в себе особый эмоциональный и интеллектуальный заряд, что способствует успешному развитию у дошкольников языковых знаний и умений, ознакомлению их с культурными традициями и обычаями русского и чувашского народов и формирование уважительного отношения к ним. Первенство здесь отдавалось фольклорному материалу. Введение элементов русской и чувашской народной культуры в детскую жизнь происходило естественно. Малыши знакомились с бытом, традициями (через проведение народных праздников), кухней, с поэтическим и музыкальным фольклором. Отбор фольклорно-этнографического материала диктовался необходимостью решения двуединой задачи: а) показать самобытность и неповторимое своеобразие русской и чувашской народных культур в их конкретных проявлениях и научить понимать тот художественный язык, с помощью которого выражается смысл народных обрядов, сказок, хороводов, костюмов, утвари и пр.; б) подготовить ребенка к дальнейшему освоению разных типов культуры как составных частей мирового культурно-исторического процесса. В дошкольных учреждениях создавалась обстановка, этнографически соответствующая фольклорному материалу, проводилось ознакомление с историей родного края, с историей взаимоотношений чувашей и русских, организовывалась полноценная содержательная практическая деятельность детей (художественный труд, исполнение детьми произведений русского фольклора) и др.

Эмпирические данные, необходимые для выработки единой концепции коммуникативно-речевого развития детей на русском языке в условиях чувашско-русского двуязычия, были получены в результате экспериментального исследования, проведенного в сельских дошкольных образовательных учреждениях Чувашской Республики Моргаушского, Канашского, Цивильского,

Чебоксарского районов. В опросе приняли участие воспитатели МБДОУ ДС № 5 «Рябинушка» Моргаушского района, МБДОУ ДС № 8 «Колокольчик» д. Москакасы, МБДОУ ДС № 27 «Путене» с. Моргауши, МБДОУ ДС № 15 «Радуга» д. Ярабайкасы, МБДОУ ДС № 2 «Буратино» д. Сыбайкасы, МБДОУ ДС «Солнышко» д. Караклы, МБДОУ ДС № 18 г. Канаш, Малобикшихский детский сад «Солнышко» Канашского района, Большебикшихский детский сад «Надежда», Тобурдановский детский сад «Березка», МБДОУ ДС № 2 г. Канаш, МБДОУ ДС № 11 г. Канаш, МБДОУ ДС № 8 г. Канаш, МБДОУ ДС № 41 г. Чебоксары и др. Всего опрошено более 70 воспитателей.

Результаты опроса показали, что опыт двуязычного воспитания 47,5 % воспитателями приобретен в основном в семье, окружении, детском саду и школе. Один воспитатель указал, что он не располагает таким опытом, а остальные опрошенные оставили данный вопрос без ответа. Для 48 % опрошенных родным языком является чувашский язык, для 46 % – русский язык. 4 % опрошенных указали, что родными являются для них оба языка, 2 % воспитателей указали в качестве родного татарский язык. С коллегами 56 % воспитателей в большинстве случаев общаются на русском языке. 24 % опрошенных взаимодействуют с окружающими на обоих языках. На чувашском языке общаются 20 % опрошенных. По мнению 52 % воспитателей, первым языком, которым ребенок должен овладеть, является русский. Чувашскому языку отдают предпочтение 28 % воспитателей. По мнению 20 % опрошенных, ребенка нужно обучать двум языкам сразу.

В качестве основных отличий в организации образовательной деятельности одноязычного детского сада от двуязычного большинство педагогов указали на следующие : большое количество детей с нарушениями речи, сложность работы, необходимость постоянного общения и воспитания детей на двух языках, необходимость свободного владения двумя языками и использования их в работе с детьми, очень большая нагрузка, сложность обучения детей, сложность в выполнении двух функций – лингвистической и культурологической (знание двух культур), необходимость учета особенностей усвоения ребенком двух языков, незнание методики двуязычного обучения и необходимость овладения ею. Многие считают, что легче работать в одноязычном детском саду. 38 % воспитателей затруднились ответить на этот вопрос.

К двуязычному развитию ребенка и двуязычному образованию 86 % опрошенных относятся положительно, 4 % – нейтрально, 4 % – удовлетворительно, 6 % – «никак» или равнодушно.

В детском саду 74 % воспитателей с детьми общаются на русском языке, 26 % общаются на обоих языках. Переход с языка на язык происходит в разных ситуациях: 1) когда дети не понимают; 2) когда нужно объяснять что-то новое; 3) в общении с родными; 4) в зависимости от собеседника; 5) когда этого требует речевая ситуация. 38 % опрошенных оставили этот вопрос без ответа.

В работе с родителями в плане двуязычного образования детей организуются национальные праздники, собрания, беседы, консультации, совместные игры, творческие конкурсы и различные мероприятия. Однако указанные формы работы проводятся в единичных детских садах.

Главными трудностями в организации двуязычного воспитания детей педагоги считают отсутствие необходимых условий (отсутствие практики,

методических и дидактических пособий, незнание языков, отсутствие специалиста и единой программы), сопоставление двух и более контактирующих языков в организации образовательной деятельности с детьми, незрелость мозга детей и пр.

Идеальной моделью двуязычного воспитания, по представлениям воспитателей, является такая модель, которая предполагает сбалансированное общение на двух языках или общение в садике на одном языке, а в семье на другом. 84 % воспитателей затруднились ответить на этот вопрос, что позволяет утверждать, что педагоги не заинтересованы вопросами билингвального образования детей.

Для повышения качества двуязычного воспитания детей, по мнению большинства воспитателей, необходимы: 1) наработанная методика; 2) практика и опыт; 3) регулярный обмен опытом; 4) педагог по языкам; 5) знание второго языка; 6) методическая литература; 7) курсы повышения квалификации по проблемам двуязычного образования детей; 8) уменьшение нагрузки; 9) повышение грамотности родителей в вопросах двуязычного воспитания детей; 10) самообразование и знание иностранных языков и пр. Не ответили на данный вопрос 26 % опрошенных.

Свои профессиональные возможности в сфере сбалансированного образования воспитанников детского сада на русском и чувашском языках оценили как отличные 3 человека (6 %), хорошие – 11 человек (22 %). Своими возможностями частично удовлетворены 19 человек (38 %). Не удовлетворены своими возможностями в двуязычном образовании детей 4 человека (8 %). Плохую оценку себе поставили 3 человека (6 %). Ответ отсутствовал у 10 человек (20 %), что, по-нашему мнению, является показателем несформированности данной профессиональной компетенции у респондентов.

Таким образом, результаты опроса педагогов показывают, что уровень двуязычного образования детей в детских садах Чувашской Республики остается пока низким. Это связано, во-первых, с отсутствием единого подхода к билингвальному образованию детей; во-вторых, с нескоординированной деятельностью научно-педагогических работников и практиков дошкольного образования; в-третьих, с отсутствием четкой структуры профессиональной подготовки и переподготовки кадров по вопросам билингвального образования детей. У работников дошкольных учреждений полиэтнический состав вызывает определенные трудности при организации образовательной работы с детьми и в решении задач коммуникативно-речевого развития билингвов. Педагогам приходится учитывать культурно-языковую специфику развития ребенка и проводить обучение второму языку с учетом сопоставительно-типологической характеристики контактирующих языков, своеобразия их грамматического строя и интерферирующего влияния родного языка на изучаемый. Однако, как показывают наши наблюдения, большинство педагогов не готовы к этому.

Таким образом, система работы по формированию и совершенствованию у чувашских детей дошкольного возраста коммуникативной компетенции (применение изучаемого языка как средства вербального общения в изменяющихся ситуациях) должна строиться с учетом возрастных особенностей, психолингвистических закономерностей восприятия и воспроизведения ими

неродной речи, а также с учетом результатов сопостави-тельно-типологического анализа систем русского и чувашского языков, что позволяет выявить потенциально возможные виды межъязыковой транспозиции и интерференции, прогнозировать, предупреждать и устранять типичные ошибки (произносительные, лексические, грамматические), допускаемые обучаемыми в разговорной речи под влиянием материнского языка. Выработка у детей-билингвов орфоэпических и грамматических навыков, расширение словарного запаса, воспитание у них культуры устной речи, умения строить собственные высказывания (построение несложных диалогов и монологов на заданную тему и ситуацию, рассказов о себе и окружающих, описание вещей, явлений природы, составление сообщений по сюжетным картинам и т. д.) лучше всего осуществлять на коммуникативно-деятельностной основе. Оптимизации процесса выработки у дошкольников навыков устной речи способствует комфортная языковая национально-культурная речевая среда с использованием в учебном процессе малых жанров фольклора, развлекательно-игровых занятий, ситуативно обусловленных речевых упражнений и различных культурных практик.

Высокий уровень билингвального образования детей в многоязычной среде достигается при соблюдении следующих педагогических условий:

1) ориентация на коммуникативный подход в обучении второму языку сообразно с законами и актами реальной коммуникации, что обеспечивает мотивированность, целенаправленность речевых действий, личностный характер деятельности субъекта общения;
2) опора на знание механизмов порождения целостных высказываний (Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, Е. И. Пассов и др.). Если данные механизмы не будут специально сформированы, окажется невозможным и решение речемыслительных задач в говорении и должное функционирование аудирования как средства общения;
3) сопоставительно-типологическая характеристика контактирующих в учебно-воспитательном процессе языков;
4) установление преемственной связи билингвального образования дошкольников с дальнейшим школьным языковым образованием детей;
5) создание единого координационного центра по проблемам билингвального образования детей;
6) профессионализм педагогов и их профессиональная готовность к двуязычному образованию;
7) правильно организованная культурно-языковая и предметно-развивающая среда; 8) сотрудничество с родителями и пр.

Литература

Анисимов Г. (2009) Речевое развитие двуязычной личности в свете комплексного подхода в филологическом образовании // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, 3–4, 174–177.

Бычкова Н. (2005) Развитие у чувашских детей дошкольного возраста навыков русской устной речи. Канд. дис. Чебоксары.

Брыксина И. (2009) Концепция двуязычного / бикультурного языкового образования в высшей школе (неязыковая специальность) Докт. дис. Тамбов.

Зимняя И. А. (2001) Лингвопсихология речевой деятельности. Москва: Московский психолого-социальный институт.

Ivanova N. (2015) Culturological approach in professional training of future specialists of preschool education to communicative-speech development of bilingual children // Bulletin of the Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, 1(85), 145–151.

Ivanova N. (2015) Formation of preschoolers bilingual communicative and linguistic skills in Russian as a foreign language // Concept, 24, 46–50.

Ivanova N. V.; Zakharova G. P.; Guseva T. S.; Deryabina M. Y.; Veliyeva S. V.; Semenova T. N.; Vasileva N. N. (2015) Scientific and methodic basis for monitoring of professional readiness of the future teachers to communicative language development of preschool children in a dialogue of cultures // Mediterranean Journal of Social Sciences, 6(2), 50–56.

Анжелика Бурса (Хельсинки)

СЕМЕЙНАЯ ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА: ЯЗЫКОВОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ И ЕГО РЕАЛИЗАЦИЯ НА ПРАКТИКЕ

Введение

Решающим фактором для сохранения наследственного языка у следующего поколения является осознание родителями собственной роли в качестве педагога (King, Fogle 2013; Slavkov 2017). При этом главным условием для формирования детского двуязычия является целенаправленность и последовательность родительских действий, в то время как в их отношении к многоязычию детей все еще сохраняется изрядная доля предрассудков, неверных стереотипов и завышенных требований (Piller, Gerber 2018). Другими словами, эффективность усвоения языка детьми напрямую зависит от педагогических усилий их родителей. Обычно учитывается, как в семье используются, прямо или косвенно, языки, с какими установками, в каких сферах, как на это реагируют дети, меняются ли от этого формы общения, как взаимодействуют между собой дети в одной семье (Kheirkhah 2016). Осознание значения своих семейных коммуникативных практик приводит к определенным последствиям для всего социума (Bastardas-Boada 2016). De Houwer и Bornstein (2016) отмечают, что придерживаться всегда одной и той же стратегии «одно лицо – один язык» (OPOL) практически невозможно, поэтому речь идет просто о количестве инпута (речи, поступающей к ребенку) на том и другом языке. Гибкий подход к использованию языков кажется более уместным, чем внушение родителям чувства вины. Иммигранты могут придерживаться разнообразных, не всегда ясно сформулированных лингвистических идеологий, оправдывать свою позицию по вопросу о (не)сохранении языка. Особенности поддержки унаследованного языка приводят к разным результатам, где идентичность может играть пусть не ключевую, но все же некую роль (Kliuchnikova 2015; Seo 2017). Fogle и King (2013) показывают, что вопросы сохранения языка связаны также с передачей культуры и находятся в зависимости от типа родительства, последовательности в намерений взрослых, возраста детей, социального контекста, помощи окружения и т. п. Несмотря на разнообразие ситуаций в различных уголках мира, мотивы, по которым семьи решаются или отказываются воспитывать ребенка многоязычным часто повторяются (Macalister, Hadi Mirvahedi 2017). В странах, где существуют возможности институциональной поддержки многоязычия, родители выбирают тот вариант дошкольного образования, который диктуется законодательством, обществом и традициями (Schwartz, Verschik 2013). Подчеркиваются разнообразные формы ответственности семьи за становление многоязычия в быстро меняющемся мире, в частности, в ситуации иммиграции (Curdt-Christiansen, Lanza 2018).

В основе данной статьи лежит исследование языковой политики в семьях русскоязычных иммигрантов первого поколения в Финляндии (Бурса 2016, 2018 a, 2018 b, Viimaranta et al. 2019). В настоящей работе рассматривается опыт семей, которые ориентированы на межпоколенческую передачу русского языка. Анализируется, на какие знания опираются родители, принимая решения относительно языкового воспитания детей, какие выбираются стратегии использования языков и как решаются вопросы сохранения и поддержки

русского языка на практике. Для решения вышеперечисленных задач были привлечены знания и методики из смежных с социолингвистикой наук, таких как кросс-культурная и социальная психология, семейная педагогика, социология. Сбор данных осуществлялся посредством анкетирования и интервьюирования. Для обработки полученного материала применялись стратегии качественного и количественного методов анализа.

Условия эксперимента

Исследование начиналось как часть международного проекта Interreg Central Baltic "Development of Parent Involvement Models for Bilingual Pre- and Primary School", направленного на выявление отношения русскоязычных родителей в Латвии, Эстонии и Финляндии к различным аспектам языкового воспитания и определение потребностей в данной сфере (narva.ut.ee/en/pim-project). Для Финляндии оно было проведено на более широкой базе и дополнено качественным анализом 15 интервью (общее время аудиозаписей составило примерно 22 часа; в расшифрованном виде фрагменты интервью заняли около 150 страниц текста).

Возраст детей респондентов – от 3-х до 11-ти лет. Большинство детей родилось в Финляндии (75 %). Остальные дети переехали в Финляндию в дошкольном возрасте (15 % – до 3 лет, 10 % – от 4 до 7 лет и несколько детей – в возрасте 8–9 лет). У 70 % детей оба родителя русскоязычные, около трети детей воспитывается в двуязычных семьях, где язык второго родителя финский / шведский (28 %), какой-либо другой – 2 %. Распределение детей дошкольного и школьного возраста следующее: дошкольники – 44 % (2010–2013 г. р., т. е. на момент опроса (2016 г.) 3–6 лет). Школьники – 56 % (2005–2009 г. р., на момент опроса 7–11 лет). Согласно сообщениям родителей детей школьного возраста, 55 % детей посещает факультативные уроки русского языка в школе, занимается РЯ с репетитором или учится в посольской школе. 15 % детей получает образование в финско-русской школе. Остальные родители (30 %) указали, что или в школах нет уроков РЯ, или ребенок отказывается от них. Языковая ситуация в семьях интервьюируемых: 3 – русскоязычные семьи, 12 – двуязычные семьи.

Основные предпосылки для языкового планирования

Согласно результатам исследования, абсолютное большинство опрошенных (93 %) обращаются к ребенку на русском языке, остальные 7 % используют в общении с детьми как русский, так и финский язык. Что касается двуязычных семьей, то в них, как правило, каждый из родителей говорит с ребенком на своем родном языке. Ответы респондентов, полученные в ходе исследования, дают представление о том, что лежит в основе такого разделения языков.

Изначально я не говорила на финском, а разговаривать с детьми на английском как-то неестественно. И у нас как-то так само сложилось, что я всегда говорю на русском с детьми, а муж на финском. Я читала много по этим вопросам, как развивать языки. У нас такое разделение: я развиваю русский язык, а папа финский.

Не помню, чтобы мы с мужем обсуждали, это как-то естественно произошло. У меня не было сомнений говорить с детьми на родном языке. Муж тоже знает русский язык и очень поддерживает меня, он рад, что у наших детей будет два языка.

Из вышеприведенных высказываний следует, что принцип «один родитель – один язык» не всегда выступает специальной языковой стратегией в смешанных семьях. Общение с ребенком на родном языке является для родителей само собой разумеющимся, а зачастую единственно возможным в случаях, когда по причине недавнего переезда родитель еще не успел овладеть языком страны. Вместе с тем в ходе бесед с респондентами выявилось, что отправной точкой, чтобы задуматься о необходимости целенаправленного обучения детей русскому языку, для многих родителей стали примеры из жизни.

Нам с самого начала было понятно, что мы будем говорить с ребенком каждый на своем родном языке. Еще примеры вокруг, я слышала о том, как дети утрачивают русский язык, и я немножко этого боялась. Это заставило меня задуматься, поэтому я изначально решила, что я буду на это обращать внимание.

Я видела примеры моих знакомых и друзей, которые говорили со своими детьми на разных языках, я смотрела, что и как они делают. И в какой-то степени эта ситуация была знакомая – что мама говорит только на своем языке, а папа только на своем, и как-то я приняла решение уже в то время, что я буду говорить с детьми на родном языке.

Мы просто видели опыт всех остальных и что делают те, у кого дети говорят и у кого не говорят. У всех моих знакомых дети плохо говорят или вообще не говорят на русском.

Для меня было странно, что в семьях с русским родителем дети говорят между собой по-фински, для меня это тоже был поначалу шок, и тогда я поняла, что надо очень поддерживать русский язык и как-то контролировать этот процесс. Я стала интересоваться информацией по двуязычному воспитанию, читать в интернете про опыт других родителей, разные статьи, методические рекомендации и приемы педагогов, психологов.

Сознательное решение других родителей не передавать русский язык детям казалось мне странным. Я видела повзрослевших детей, которые сожалели, что их родители не передали им русский язык.

Интересно отметить, что одним из механизмов принятия решения о языковом планировании послужила эмоция – удивление от того, насколько хорошо дети знакомых усвоили несколько языков, или, напротив, что при русскоязычном родителе ребенок владеет русским языком слабо. Можно сказать, что позитивный или негативный опыт детского двуязычия в семьях знакомых побудил наших респондентов изучать информацию по вопросам билингвального воспитания и заняться самообразованием в языковых вопросах. При этом из ответов респондентов явствует, что в этот процесс не менее активно включен и второй родитель.

Муж прочитал сразу несколько каких-то книжек финских, что «один родитель – один язык», я тоже прочитала несколько книжек и поняла, что каждый родитель должен говорить с ребенком на своем языке и никак не смешивать. Муж активно поддерживает и четко следит за разделением языков.

Конечно, мы обсуждали заранее, смотрели, спрашивали. И здесь, в неуволе [neuvola – социально-медицинское отделение по вопросам воспитания и развития детей – А. Б.], специалисты нам говорили, чтобы мы говорили с ребенком только на своих родных языках, и очень хорошо, что была такая поддержка. Еще была информация из групп в интернете, ну, и книжки я покупала всякие.

Следует особо отметить, что вопросами просвещения родителей на тему детского двуязычия занимаются также работники государственных дошколь-

ных учреждений. Их поддержка, квалифицированные рекомендации и советы помогают родителям сделать правильный языковой выбор и действовать более осознанно, что в целом способствует формированию грамотной семейной языковой политики.

В детском садике, я помню, объясняли, насколько важно сохранять родной язык, потому что это основа для второго языка, у меня это прям в мозгу засело, и я стала очень внимательно относиться и именно слушать, как они говорят по-русски. Еще статьи читала, если попадались.

Как видно из вышеприведенных цитат, действия обоих родителей носят согласованный характер и демонстрируют ответственный подход к двуязычному воспитанию детей. Также можно сделать вывод о том, что компетентность семей в вопросах билингвизма и методах поддержки языка находится на достаточно высоком уровне. Основными источниками знаний выступают положительный опыт других семей, научно-популярная литература на тему детского двуязычия, методические рекомендации специалистов, а также тематические группы и форумы в интернете. В дополнение к этому несколько родителей сообщили, что сами являются билингвами с детства и, соответственно, опираются также и на собственный опыт.

Анализ ответов респондентов обнаружил, что по мере взросления детей языковые стратегии в семьях могут варьироваться.

Если к детям приходят их финские друзья, у нас правило: мы все переходим на финский язык. Коряво не коряво – мы говорим по-фински.

Дома говорим на русском, в присутствии гостей все на финском, чтобы гости чувствовали себя комфортно.

Всегда говорю с ребенком на русском языке. Когда в гости приходят финские друзья или родственники, он с удовольствием переводит и очень гордится этим.

Таким образом, выявилось, что в общении с детьми родители используют два вида языковых тактик. Основное различие между ними состоит в том, что одни родители переходят с ребенком на финский язык, считая это вежливым по отношению к другим людям, участвующим в коммуникации. Другие – строго придерживаются выбранной стратегии говорить с ребенком только по-русски вне зависимости от ситуации общения. В таких случаях ребенок выступает переводчиком между родителем и третьими лицами, участвующими в беседе. В семьях, где имеется несколько детей, родители пытаются устанавливать правила использования языков между детьми. Вместе с тем родители признают, что их способность влиять на языковое поведение детей ограничена, так как дети предпочитают сами выбирать язык общения.

В общем-то, они пытались использовать между собой финский, но как-то так я им сказала, что дома лучше по-русски все-таки, и они по-русски говорят. Бывает, что если средняя с куклами играет, она может говорить с ними по-фински, но это только с куклами, между собой они по-русски говорят.

Когда мы только приехали из России, дети говорили друг с другом на русском. Сейчас они между собой говорят на финском. Я борюсь с этим, постоянно делаю им замечания, напоминаю им говорить на русском.

Старший играет с младшей на финском, но если я с ними играю, тогда он к ней на русском обращается. Строгого правила для старшего, чтобы играл с младшей на

русском, нет. Я просто боюсь перегнуть палку, если буду запрещать ему использовать финский в играх с сестрой, все-таки играть на финском ему проще, т. к. в садике в течение дня он говорит с ней на финском.

Анализируя ответы респондентов, можно сделать вывод, что контроль за использованием языка в междетском общении – наиболее трудная для родителей задача.

Родителям сложно противостоять влиянию языка среды, кроме того, чрезмерным контролем и требованием говорить на русском родители не хотят вызвать у детей негативной мотивации к использованию русского языка.

Формы поддержки русского языка

В ходе исследования родителям задавался вопрос касательно их практической деятельности по обучению детей русскому языку.

Таблица: **Каким образом Вы помогаете ребёнку в изучении РЯ? n = 305**

Читаю или читаем вместе книги, журналы	93 %
Смотрим вместе телевизионные передачи	78 %
Стараюсь быть образцом правильной речи для ребёнка	74 %
Объясняю, почему важно хорошо знать язык	54 %
Посещаем вместе мероприятия, где ребёнок может учиться языку	46 %
Помогаю выполнять домашние задания	43 %
Ребёнок посещает кружок/кружки, где обучают РЯ или говорят по-русски	40 %
Консультируюсь с педагогом/учителем, который учит ребёнка языку	16 %
Ребёнок посещает репетитора по языку	9 %

Как видно из Таблицы, лидируют такие виды деятельности, как чтение книг и просмотр телепередач. Кроме того, родители стараются быть образцовой языковой моделью для своих детей, следя за качеством своей речи, а также объясняют детям важность знания русского языка. Чуть менее половины родителей посещают с детьми мероприятия на русском языке, отправляют детей в русскоязычные кружки и помогают детям в выполнении домашних заданий. Относительно малый процент родителей консультируется с педагогами, и только десятая часть респондентов организует ребенку занятия с репетитором. В комментариях родители сообщают о том, что вместе с детьми «сочиняют сказки и песенки», стараются как можно чаще организовывать встречи с русскоязычными друзьями ребенка, приглашая их к себе в гости, сами устраивают во дворе русские игры и праздники, например, «играют в лапту или отмечают Масленицу». Во многих семьях ежедневным ритуалом является ежевечернее чтение русских книжек. Родители читают детям вслух и обсуждают прочитанное. Благодаря этому дети знают «персонажей детских книжек, героев Чуковского, могут рассказать наизусть стихи, знают русские сказки». Почти все родители говорят о том, что целенаправленно стараются больше общаться с детьми на разнообразные темы, чтобы развить у них богатую развернутую русскую речь. Например, один из родителей сообщил, что у них в семье заведе-

на обязательная практика – по вечерам разговаривать и обсуждать прошедший день. По словам родителей, частой темой бесед являются также русские традиции, семейная история, культурные сходства и различия в поведении русских и финнов.

Я стараюсь рассказать и прочитать ребенку как можно больше из того, что я знаю, и из того, что, мне кажется, ему будет интересно, истории из своего детства, т. е. я просто передаю ему свой опыт и вместе со своим опытом я передаю ему свою культуру.

Дома часто русская еда, рассказываю, какую еду готовила моя бабушка, рассказываю истории из своего детства, историю русских праздников. Или, например, читаем сказку, а там самовары, рассказываю, что раньше в России у всех были самовары и пили очень много чая и что это такая традиция, когда собираются все вместе и пьют чай с вареньем и разговаривают, т. е. собирались не просто пить чай, а чтобы пообщаться.

Еще одним видом совместной деятельности некоторые родители назвали семейные театральные представления. Вместе с родителями дети разучивают сказки и стихи, а потом разыгрывают перед родителями сценки.

Я заметила, им нравятся театральные постановки. Я им покажу полностью сказку, я им сама всех героев озвучу, у нас матрешка такая была со всеми персонажами из «Колобка», я им показываю, потом они то же самое проделывают много-много раз сами, завешивают шторами, зовут нас, что представление начинается. Вот эти все театральные постановки идут у нас на ура.

Интересен пример одного родителя, который взял в свои руки организацию речевой среды не только для своих, но и для других детей. Приводим его рассказ полностью.

В нашем городе нет кружков на русском языке, поэтому мы устраивали встречи русских родителей с детьми, но, я заметила, что между собой дети всегда общаются на финском языке. Тогда я поняла, что для поддержки русского языка необходимо создавать ребенку русскоязычную среду. Я стала развивать идею кружка с разной деятельностью на русском языке. Другие родители поддержали инициативу и совместными усилиями мы организовали для своих детей общеобразовательный кружок. Городская библиотека пошла нам навстречу и выделила для кружка помещение. Сейчас мы собираемся раз в неделю, родители сами проводят занятия. Мы организуем для детей праздники, учим стишки, песни, устраиваем детский театр, разбираем и сравниваем финские и русские культурные традиции, например, что есть финский Йоулупукки и русский Дед Мороз.

Связь с Россией

В качестве одной из мотиваций детей к изучению русского языка почти все родители назвали общение с родственниками в России. При этом современные виды связи позволяют сделать это общение регулярным, давая детям возможность для дополнительной языковой практики.

Каждую неделю они по скайпу рассказывают бабушке, что случилось, и общаются только на русском языке, это один из стимулов знать им русский язык. Они ж тоже сопротивляются: – Зачем нам этот русский, мы в Финляндии и без него проживем. – А с бабушкой и дедушкой на каком языке вы будете разговаривать? – они соглашаются.

Все родители без исключения отметили, что мощным ресурсом для поддержки русского языка являются поездки в Россию. Многие отправляют детей к бабушкам и дедушкам в летние и другие каникулы на срок от недели до двух месяцев. При поездках в Россию в обязательный план родителей входит культурная программа: посещение музеев, театров, знакомство с достопримечательностями. В некоторых случаях внеурочные визиты в Россию становятся вынужденной мерой. Родители целенаправленно везут к родственникам своих детей с целью активизировать у них речь на русском языке, развить их языковые навыки и укрепить позиции русского языка.

Была ситуация со средним ребенком, я заметила, у него прям везде финский язык, и он со мной через слово финские слова вставлять стал. Я решила, надо что-то срочно делать, и я забрала его на неделю из садика, повезла в Россию и сказала родственникам, что: приводите детей, будем играть, потому что у меня сын русский язык забывает. Сейчас, когда есть возможность выездов в Россию, приглашаю друзей родственников с детьми, стараюсь организовать детское общение по максимуму.

Я говорила с дочкой на русском, она все понимала, но отвечала на финском. Мы никак не могли переключить ее на русский. Я специально повезла ее в Россию к бабушке и пробыла с ней там дней десять. Дочка обращалась к бабушке на финском, например, хочу конфету или еще что, но бабушка заняла твердую позицию и делала вид, что не понимает, и просила ее сказать на русском. Еще друзья детей приводили, ну, и постоянно мультики, песенки. И когда мы возвращались, она смотрела мультик и стала подпевать на русском языке.

Кроме того, некоторые родители сообщили, что специально ездят с детьми в семейные русскоязычные лагеря, чтобы они имели возможность пообщаться с русскими детьми.

В семейном лагере, там очень много деятельности – не отсидишься: танцы, театральные постановки, игры, много всего. И потом они видят, что русские дети очень активные, и их это тоже стимулирует развиваться, чтобы соответствовать.

Многие родители используют также различные вспомогательные тактики, позволяющие поддерживать у детей интерес к русскому языку. Для детей старшего возраста упоминались, например, «установка в смартфоне приложений, обучающих русскому языку», «совместное прослушивание подкастов, рассказывающих об этимологии русских слов, о смыслах идиоматических выражений, о значениях многозначных слов» и т. д. Для детей младшего возраста приобретаются различные интерактивные игрушки, развивающие русскую речь.

Поведенческие образцы.

Как известно, одним из важнейших факторов, влияющих на психологический настрой детей к изучению русского языка, является стиль родительского поведения. Все наши респонденты заявили, что стремятся личным примером привить детям позитивное отношение к языку.

Везде говорю с ребенком на русском языке. Я не стесняюсь русского языка и хочу показать своим детям, что стесняться тут нечего.

Многие респонденты приводили также примеры конкретных действий, позитивно повлиявших на мотивацию детей. Эффективность родительского личного примера наиболее ярко иллюстрирует следующая цитата.

Когда в детском саду была международная неделя, я приходила к ним и проводила час русского языка. И вот у старшего, я заметила, перелом произошел, он стал гордиться тем, что он владеет русским языком. Что вот приходила мама, и она всех других учила русскому языку, а я-то его уже знаю. А вот 5 лет которому, я приходила к ним тоже в этом году на международную неделю. После этого он стал часто говорить, что: «я учу моих друзей русскому языку», и мамы финских детей говорят, что их дети отвечают «да». До этого момента дети не осознавали ценность русского языка, он для них был чем-то само собой разумеющимся.

Как мы видим, действия родителя вызвали у ребенка не только гордость за маму, но и осознание собственного языкового преимущества. Еще одна мама рассказала, что в присутствии ребенка помогла русскоязычным туристам что-то перевести с финского языка на русский. Эта ситуация показала ребенку пользу владения русским языком, что, по словам родителя, повысило мотивацию к его изучению. Сюда же можно добавить многократные упоминания родителей о том, что при посещении других стран дети видят, что русский язык довольно широко используется в качестве лингва франка.

Таким образом, вышеприведенные примеры свидетельствуют о том, что поведенческие образцы родителей и их конкретные действия мотивируют детей эффективнее любых слов и формируют позитивное отношение к русскому языку.

Обучение грамоте в семейном образовании

В домашнем обучении большое внимание уделяется вопросам грамотности. Многие родители сообщили, что до начала основного обучения в школе стремятся самостоятельно обучить малышей навыкам чтения и письма на русском языке. Общим для всех семей является наличие огромного количества детских книжек на русском языке, развивающих языковых игр и игрушек. Уже в раннем возрасте в игровой форме дети осваивают базовые навыки грамотности и к началу школьного обучения умеют как минимум читать на русском языке.

Чтению мы учили еще до школы. Даже не то чтобы учили, просто так получилось. У нас дома столько много всего было, всяких карточек, кубиков, игр с буквами, что он просто сам стал интересоваться и очень быстро выучил алфавит, по-моему, в 3 года. И слова он мог прочитать уже в 5 лет, если ему этого хотелось.

Одна из мам рассказала, что сама изготавливает книжки для своих детей с учетом их интересов, и дети с удовольствием их читают. Однако чаще всего в качестве учебного материала используются «обучающие пособия, приобретенные в России», «учебная литература, по которой преподают русский язык в школах России», «сборники упражнений по грамматике русского языка» и прочие учебные пособия.

Я всегда, когда еду в Россию, покупаю книжечки с заданиями, очень удобно, там для разных возрастов, с 2-х лет начинаются, в них нужно что-то прописать, дорисовать, зачеркнуть лишнее, математические задания. И часто мы играем в школу, им нравится делать задания, и они сами просят позаниматься.

Как отмечают родители, не всегда после рабочего дня у них есть время и силы на ежедневные занятия с детьми. Однако по выходным дням домашние уроки русского для многих семей являются регулярной практикой.

У нас такая традиция – в воскресенье после завтрака мы что-то читаем вслух. В основном читает старшая, я ей помогаю с произношением слов, и младшую тоже подключаем почитать, и потом все вместе обсуждаем. Я им объясняю непонятные слова. Я знаю, это может быть мало, надо это делать каждый день, но раз в неделю время есть.

Мы стараемся хотя бы раз в неделю взять учебник русского языка, который мы купили в России, по программе российской школы. Писать тренируемся и какие-то упражнения поделать, что-то я ей объясняю. Бывает такое, что она что-то уже знает из финской школьной программы.

Неоценимую помощь в обучении детей русской грамоте оказывают и бабушки. В ходе бесед многие родители говорили о том, что бабушки как в Финляндии, так и в России посвящают довольно много времени занятиям с детьми.

Дочка была месяц в России, и бабушка с ней ежедневно писали что-то, просто каждый день, курс письма русского, ну и грамматику разбирали.

Для развития письма на русском языке многие родители целенаправленно используют различные виды поддержки: переписываются с детьми посредством смс-сообщений, пишут друг другу домашние записки, просят детей написать письмо дедушкам и бабушкам, живущим в России.

Все родители без исключения также говорят о том, что очень ценят возможности, предоставляемые государством. Многие родители в обязательном порядке записывают детей на факультативные занятия русским языком в школах. А живущие неподалеку от двуязычных детских садов и школ зачастую выбирают их для образования своих детей.

Хорошо, что есть поддержка школы, сложно обойтись только усилиями семьи, но если бы таких уроков не было, я, может быть, нанимала бы частного преподавателя.

У нас очень удачно сложилось, что мы живем недалеко от Финско-русской школы. Если бы это было далеко, нам пришлось бы выбрать другую школу. Возить двоих детей в разные стороны нереально, на это просто не было бы времени.

Это хорошо, что в школе есть уроки русского языка и ребенок должен выполнять задания учителя. Например, им в школе дано задание – надо прочитать за лето несколько русских книжек. Не было б задания, она бы и не читала.

В случаях, когда дети не хотят или не любят читать, родители зачастую используют систему поощрений. По словам некоторых родителей, за каждую прочитанную книжку ребенок получает подарок. В другом случае родитель сообщил, что его ребенок, напротив, любит чтение, и родитель использует это в обучающих целях и предлагает ребенку метод параллельного чтения, покупая разноязычные версии одной и той же книги. Многие респонденты упоминали также о том, что параллельно разбирают с детьми терминологию школьных предметов, переводя финские термины на русский язык.

Ожидания родителей

В ходе исследования нас интересовало, как родители оценивают свои образовательные усилия в домашнем обучении, с какими сложностями они сталкиваются и каковы их ожидания относительно языковых компетенций детей в русском языке.

Я сама на себя не нарадуюсь. Я никогда не ставила суперцелей и не прилагала суперусилий, для нас это просто естественно. Результат меня вполне устраивает – у него отличная лексика, грамматика.

Я довольна его русским. Конечно, мне еще работать и работать, считаю, что нужно еще пополнять словарный запас.

Как видно из вышеприведенных высказываний, типичной для всех респондентов является проблема свободного времени. Кроме того, дополнительные сложности возникают в семьях, где имеется более двух детей. Респонденты, имеющие несколько детей, неоднократно упоминали о сложности организации домашних занятий в силу разного возраста детей.

Хотелось бы больше личного вклада, но сложно со временем, усталость. Нет настолько много возможностей, времени, насколько я бы хотела.

В этих занятиях предполагается, наверное, что нужно сидеть каждый день с ребенком по часу-два и объяснять это все, но когда еще двое дома и надо сделать другие домашние дела, это сложно. А когда садимся заниматься, тут же младшие тоже хотят делать такие задания. Пробовала делать задания одновременно со всеми тремя, усаживала делать, но невозможно.

Следует особо отметить, что родители не навязывают детям авторитарные правила, а чутко прислушиваются к их мнению. Наши респонденты объясняли это тем, что «боятся перегнуть палку», «спугнуть» желание детей изучать русский язык. Для всех респондентов типично следующее высказывание: «я не хочу слишком заставлять, боюсь передавить». Кроме того, у детей большая нагрузка в основном обучении, поэтому многие родители говорили, что позволяют детям иногда пропускать уроки русского языка, чтобы не вызвать дополнительного стресса и негативной мотивации к изучению русского.

Для нас главное, чтобы у ребенка был интерес к изучению, я никогда не настаивала, типа, должен учить. Мы всегда аккуратно спрашивали у него и ненавязчиво подталкивали, старались пробудить интерес к языку. На данном этапе главная цель – сохранить у него интерес к языку.

Второй язык – дополнительная нагрузка на ребенка, слишком много заданий и более сложная программа на русском, более требовательные учителя, поэтому всегда проблемы с домашними заданиями, не хочет делать, считает, что уже все знает.

При обсуждении вопроса о сложностях двуязычного воспитания все респонденты сошлись во мнении, что наибольшая сложность заключается в соблюдении баланса между двумя языками.

В какие-то моменты я понимаю, что начинает отставать финский. Например, когда начинают появляться оценки в табеле за письменный финский, семерки, например, или шестерки, и мы начинаем догонять финский письменный. Потом, мы его догнали, а тут провалился где-то русский. Вот эту идеальную середину, где же сколько русского, сколько финского, чтоб это было более-менее в равновесии, очень тяжело ловить. Вот в этом балансе заключается сложность, наверное.

Говоря о своих ожиданиях относительно уровня русского языка у детей, многие респонденты признавали, что по мере взросления детей приходило понимание, что сложно противостоять влиянию среды и поддерживать русский язык на уровне носителя. Можно сказать, что представления родителей об «идеальном русском» сменились реалистичным взглядом без завышенных требований к русскому языку детей.

Могу сказать, что у меня сместилась такая идеалистическая картина, которая была изначально. Я представляла, что мои дети уже в 4 года будут читать на русском языке и что русский и финский языки будут на одинаковом уровне. Но постепенно я приходила к выводу, что я одна не могу дать ему такой уровень языка, чтобы он был не отличен от языка носителя, и в принципе меня это устроило.

Я спокойно отношусь, что они будут знать русский язык намного хуже, чем их сверстники в России. Я спокойно ко всему этому отношусь и пытаюсь хоть какой-то уровень, хотя бы на троечку, поддержать.

Я прекрасно понимаю, что в русской речи они отстают от одноязычных детей и с этим надо смириться, я слышу, что они владеют русским не в совершенстве, но я себя успокаиваю, что их язык постепенно растет и во взрослой жизни, возможно, этого не будет.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что представления родителей о своей способности влиять на развитие двуязычия претерпевают изменения во времени. По мере взросления детей приходит понимание трудностей двуязычного воспитания. На смену идеалистической картинке о сбалансированном детском билингвизме приходит здравое оценивание ситуации без завышенных ожиданий. Среди основных сложностей были названы нехватка времени для занятий с детьми и трудность достижения сбалансированных языковых компетенций в обоих языках.

Выводы

В исследовании удалось выявить некоторые важные предпосылки для языкового планирования. Согласно мнению большинства мотивированных и заинтересованных родителей, они с самого начала выбирают тактику использования языков с ребенком и стараются ее придерживаться. В этом им помогают книги, собственный опыт, положительный и отрицательный пример других семей, советы врачей и дошкольных работников. Особенно важно и легко, по их опыту, последовательно проводить разделение языков на самом раннем этапе, пока ребенок воспитывается в семье. В более позднем возрасте можно применять более гибкую стратегию, например, иногда в присутствии других людей говорить с теми по-фински из вежливости, а к ребенку по-прежнему обращаться на русском, хотя не все это делают. Некоторые создают специальные условия для того, чтобы дети могли общаться друг с другом и с детьми из других семей на русском. В качестве форм поддержки русского языка упоминается чтение книг, просмотр телепередач, мультфильмов, обсуждения, поездки в Россию, общение с родственниками (в том числе и по скайпу), международные семейные лагеря и т. п. Часто обучение грамоте начинается дома задолго до школы, в игровой форме, без нажима. Интересно, что некоторые родители осознают важность личного примера, всегда спокойно говорят по-русски или переходят, когда требуется, на финский, контролируют качество своей речи, подчеркивают значение многоязычия. Однако даже при благоприятных условиях не всем удается сохранить у детей язык.

Литература

Бурса А. (2016) Европейский проект по сотрудничеству с семьей в вопросах двуязычия // Антонова Н.; Протасова Е.; Сиркия Й. (ред.) Возвращение к двуязычию в детских садах России: опыт регионов. Helsinki: Suomi-Venäjä-Seura, 2016, 173–186.

Бурса А. (2018 a) Семейная языковая политика: установки родителей // Никунласси А.; Протасова Е. (ред.) Многоязычие и семья. Берлин: Реторика, 101–115
Бурса А. (2018 b) Семейная языковая политика: на примере семей русскоязычных иммигрантов в Финляндии. Pro gradu -tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto.
Bastardas-Boada A. (2016) Mixed-language families in Catalonia: competences, uses and evolving self-organisation // Treballs de sociolingüística catalana, 26, 285–308.
Curdt-Christiansen X. L., Lanza E. (2018) Language management in multilingual families: Efforts, measures and challenges // Multilingua, 37(2), 123–130.
De Houwer A.; Bornstein M. H. (2016) Bilingual mothers' language choice in child-directed speech: continuity and change // Journal of Multilingual and Multicultural Development, 37(7), 680–693.
Fogle L. W., King K. A. (2013) Child agency and language policy in transnational families // IAL Issues in Applied Linguistics, 19, 1–25.
Kheirkhah M. (2016) From family language practices to family language policies: Children as socializing agents. Linköping: Linköping University.
King K. A.; Fogle L. W. (2013) Family language policy and bilingual parenting // Language Teaching, 46(2), 172–194.
Kliuchnikova P. (2015) Language attitudes and 'folk linguistics' of Russian-speaking migrants in the UK // Russian Journal of Communication, 7(2), 179–192.
Macalister J.; Hadi Mirvahedi S. (eds.) (2017) Family Language Policies in a Multilingual World: Opportunities, Challenges and Consequences. London: Routledge.
Piller I.; Gerber L. (2018) Family language policy between the bilingual advantage and the monolingual mindset // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, doi.org/10.1080/13670050.2018.1503227
Schwartz M.; Verschik A. (eds.) (2013) Successful Family Language Policy: Parents, Children and Educators in Interaction. Dordrecht: Springer.
Seo Y. (2017) Early Bilingual Development: Expanding Our Understanding of Family Language Policy in Heritage Language Maintenance. PhD Thesis. Washington: University of Washington.
Slavkov N. (2017) Family language policy and school language choice: pathways to bilingualism and multilingualism in a Canadian context // International Journal of Multilingualism, 14(4), 378–400.
Viimaranta H.; Protassova E.; Bursa A. (2019) Family language policy and Russian-Finnish bilingualism: preliminary data and directions for further research. In Haque S.; Le Lièvre F. (eds.) Politique linguistique familiale. Enjeux dynamiques de la transmission linguistique dans un contexte migratoire. München: Lincom, 87–100.

Валерьян Габдулхаков, Евгения Шишова (Казань)

ВЛИЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ПЕДАГОГА НА КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

Введение

Наше исследование исходит из концепции влияния определенных показателей профессионального мастерства педагога на коммуникативное развитие детей (способность детей строить связную речь в поликультурных условиях) (Gabdulchakov, Shishova 2017). В ходе наблюдений за речью детей дошкольного возраста в детских садах России мы обратили внимание на то, что многие дети не способны осуществлять в своей речи тематическое и смысловое единство, межфразовую связь, композиционную и логическую последовательность описания, повествования, рассуждения, стилистическое единство речи. Без этих характеристик речь детей становится непонятной и воспринимается как неправильная. При этом педагоги в общении с детьми не всегда способны обеспечивать самореализацию личности ребенка, осуществлять эмпатию, создавать в общении рефлексивное поле, использовать резервы неосознаваемой деятельности ребенка, реализовывать в общении коммуникативное ядро, осуществлять индивидуальный подход, делать общение привлекательным, связывать общение с реальными потребностями детей. Именно эти показатели (индикаторы) педагогического мастерства влияют на развитие связной речи детей, делают ее коммуникативной, понятной в поликультурной среде.

Д. Бэнкс отмечает (Banks 2001), что глобальная миграция, стремление различных групп к равенству и рост популистского национализма отрицательно влияют на процессы социализации и коммуникативного развития детей. Ученый считает, что в поликультурных условиях каждый человек должен рассматриваться как бикультурная или многокультурная личность. В структуре межкультурной компетенции он выделяет когнитивный, ценностно-смысловой и поведенческий компоненты, но не затрагивает вопросы профессионального мастерства педагога и особенности коммуникативного развития детей в поликультурных условиях.

Особенностями языкового образования детей (на примере Швеции) с помощью европейских шкал оценки SLE-D (Social Language Environment – Domain) занимается М. Норлинг (Norling 2016). Однако особенности коммуникативного развития детей, с точки зрения связной речи, ею тоже не рассматриваются. Протасова и др. (2013) рассматривают развитие связной речи у двуязычных дошкольников по сравнению с монолингвами при описании картинок.

Х. Йошикава является автором образовательных программ по психологии социального вмешательства и развития человека, занимается разработкой и внедрением программ раннего развития детей в семьях беженцев и переселенцев на Ближнем Востоке (Yoshikawa, Kholoptseva 2017). Все же в этих программах тоже нет установок на развитие связной речи детей.

Оценка профессионального педагогического мастерства неотделима от решения задач определения индикаторов (показателей) педагогического мастерства педагога дошкольного учреждения и технологий их использования

на практике (Азаров 1971; Бондаревская, 2000; Габдулхаков, 2018; Габдулхаков, Попов 2013; Грехнев 1990; Грунт, Елисеева 2014; Лымарь 2006; Исаев, Макарова 2002; Коджаспирова 2004; Макарова, Шаршов 2011; Сластенин 2004; Щуркова 1993; Якушева 2009).

Цель исследования – показать влияние определенных показателей (индикаторов) профессионального мастерства педагогов на развитие связной речи детей в поликультурной среде; разработать совокупность технологических процедур диагностики уровня педагогического мастерства воспитателя детского сада, определяющих развитие связной речи детей в поликультурных условиях. Для того чтобы определить индикаторы профессионального педагогического мастерства у воспитателей детских садов, необходимо было: 1) определить репрезентативную группу детских садов и педагогов, согласных участвовать в эксперименте; 2) организовать посещение открытых занятий педагогов экспертами; 3) разработать технологические процедуры наблюдения и измерения индикативных показателей педагогического мастерства.

Апробация параметров и показателей (индикаторов) профессионального мастерства педагогов и оценки развития связной речи детей в условиях поликультурного образования проводилась в рамках исследовательского проекта стратегической академической единицы Казанского федерального университета (САЕ) «Квадратура трансформации педагогического образования – 4 Т» и федерального проекта Рособрнадзора «Лонгитюдное исследование качества дошкольного образования» совместно с Московским городским педагогическим университетом.

В исследовании были использованы такие методы, как анкетирование, анализ и сопоставление, метод индукции и дедукции, методы обобщения, результаты обучения, метод экспертной оценки. Методология исследования строится на концепции Д. Бэнкса, в которой выделяются когнитивный, ценностно-смысловой и поведенческий компоненты, а также уровни мультикультурной компетенции (Banks 2001).

Результаты исследования

Индикативное исследование проводилось нами ранее при изучении эффективности взаимодействия преподавателя и студента в университетах России (Gabdulhakov 2014; Gabdulchakov, Shishova 2017). Новое исследование проводилось нами в детских садах в многоязычных регионах России в 2012–2018 гг. В исследовании приняли участие 23 эксперта, среди них старшие воспитатели, педагоги, психологи образовательных организаций, преподаватели вузов г. Казани, 18 групп из 16 билингвальных детских садов. Общее количество испытуемых составило 357 человек. В процессе апробации были получены количественные данные из дошкольных образовательных учреждений, собраны замечания участников апробации, сформулированы вопросы, вызывающие затруднения у руководителей и педагогов, осуществляющих оценку развития связной речи детей в условиях поликультурного образования.

Для обеспечения надежности результатов исследования и выработки согласованной оценки эксперты участвовали в серии подготовительных

семинаров. В каждую группу детского сада выходили три эксперта, в оценках которых была выявлена высокая степень согласованности в наблюдениях.

Под связной речью мы понимаем высказывание (текст), в котором присутствуют:

– тема и основная мысль (смысловой индикатор);
– средства межфразовой связи (межфразовый индикатор);
– микротексты, позволяющие раскрыть основную тему (тематический индикатор);
– смысловые сегменты, позволяющие раскрыть основную мысль (индикатор смысловой сегментации);
– элементы описания, повествования, рассуждения (индикаторы структурно-композиционной организации речи);
– стилистическое единство речи (индикатор стилистического единства).

Владение связной речью является важным показателем успешной коммуникации в поликультурных (двуязычных) условиях. В России это, например, татарско-русское, чувашско-русское, марийско-русское и другие варианты билингвизма. Соответственно, методика оценки связной речи на двух языках может включать все указанные индикаторы. Технология ее использования может включать по три вопроса, соответствующие уровням овладения параметрами, по каждому из индикаторов (Габдулхаков 2018).

МЕТОДИКА ОЦЕНКИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ

Смысловой индикатор

1) есть ли в высказывании тема (о чём или о ком говорится);
2) присутствует ли в высказывания основная мысль (что именно говорится о теме);
3) выражена ли в высказывании идея (личная позиция автора).

Межфразовый индикатор

1) используются ли в высказывании лексические повторы (уместные повторы одних и тех слов – существительных, однокоренных слов, использование местоименных замен);
2) используются ли в высказывании правильный порядок слов, различные типы предложений;
3) используются ли в высказывании приемы художественной выразительности связной речи (например, синтаксический параллелизм);

Тематический индикатор

1) можно ли выделить в высказывании микротемы (два-три микротекста со своими микротемами);
2) есть ли в микротексте три части (зачин, основная часть, концовка);
3) есть в высказывании микротексты с пропущенными частями (зачином или концовкой).

Индикатор смысловой сегментации речи

1) есть ли в высказывании смысловые сегменты (абзацы);
2) есть ли смысловой сегмент с основной фразой (мыслью) и поясняющей частью;
3) есть ли в высказывании сокращенные сегменты (сегменты с основой фразой, но без поясняющих частей).

Структурно-композиционный индикатор (описание)

1) есть ли в высказывании описание;
2) есть ли в высказывании предмет описания;
3) есть ли в высказывании признаки описания (главные и второстепенные).

Структурно-композиционный индикатор (повествование)

1) есть ли в высказывании повествование;
2) есть ли в высказывании предмет повествования;
3) есть ли в высказывании пункты повествования (во временной и пространственной последовательности).

Структурно-композиционный индикатор (рассуждение)

1) есть ли в высказывании рассуждение;
2) есть ли в высказывании тезис (основная мысль высказывания);
3) есть ли в высказывании доказательство (аргументы рассуждения).

Индикатор стилистического единства речи

1) есть ли в высказывании стилистическая окраска, соответствующая сфере общения (книжной, учебной, деловой, семейной);
2) соответствует ли стилю лексика (слова);
3) соответствуют ли стилю синтаксические средства (однородные члены предложения, типы предложений).

Положительный ответ на первый вопрос (+) соответствует первому уровню владения связной речью, на второй (++) – среднему уровню, на третий (+++) – высокому уровню. Средние данные (в %) такой диагностики представлены в табл. 1 (см. табл. 1, рис. 1).

Процедура диагностики предполагала, что преподаватель-эксперт предлагает педагогам (в качестве таких педагогов выступали студенты, проходящие учебу в университете заочно, или слушатели, проходящие курсы повышения квалификации) построить высказывание на любую свободную тему («Моя любимая книга», «Мои увлечения», «Моё профессиональное кредо», «Моя методическая система» и др.).

Главная установка для выполняющих работу – сделать высказывание связным, состоящим из нескольких предложений (не менее 10–12). Например, эксперт получил высказывание и анализирует его с точки зрения смыслового индикатора: есть ли в высказывании тема (о чём или о ком говорится) – есть, отмечает положительный ответ знаком «+»; присутствует ли в высказывания основная мысль (что именно говорится о теме) – присутствует, отмечает знаком «++»; выражена ли в высказывании идея (личная позиция автора) – допустим, нет – значит, нет никакого знака. Соответственно, для правого столбика у нас появляется цифра 3 «+», это результат выполнения работы на одном языке. Такая же работа проводится на другом языке. Предположим, что на втором языке работа педагога получила 4 «+». Всего на двух языках 7 «+». Делим их на 2 для получения среднего арифметического. Получаем 3,5, эта цифра характеризует проявление индикатора у одного учителя на двух языках. Для достоверности выборки такому анализу подвергались работы 120 педагогов. В процентном выражении проявление индикаторов представлено в таблице 1 (см. табл. 1).

Табл. 1. Результаты диагностики связной речи до формирования у педагогов навыков профессионального общения в поликультурных условиях в 2017–2018 гг. (в %)

Индикаторы	Проявление индикаторов по национально-региональным субъектам Российской Федерации
1. Смысловой индикатор	34
2. Межфразовый индикатор	25
3. Тематический индикатор	14
4. Индикатор смысловой сегментации речи	32
5. Структурно-композиционный индикатор (описание)	27
6. Структурно-композиционный индикатор (повествование	36
7. Структурно-композиционный индикатор (рассуждение)	25
8. Индикатор стилистического единства речи	12

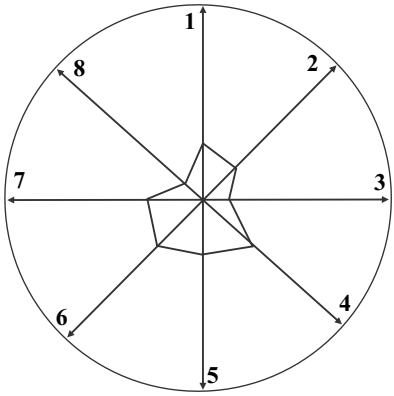


Рис. 1. Связная речь детей в многоязычных регионах России

Как видим, индикаторы владения связной речью у детей дошкольного возраста невысокие. В результате апробации в детских садах России (2012–2018 гг.) различных технологических процедур диагностики уровня педагогического мастерства были выработаны показатели (индикаторы), влияющие на развитие связной речи детей (Яшина, Габдулхаков 2013). В ходе исследования было замечено, что овладение педагогами связной речью положительно влияет на связную речь детей.

Какие же индикаторы профессионального мастерства педагога влияют на развитие связной речи? Дадим им характеристику.

Характеристика индикаторов профессионального мастерства педагога

Индикатор личностной самореализации ребенка.

Этот индикатор ориентирован на диагностику степени самореализации личности ребенка, что так важно с позиции новой, личностно развивающей парадигмы образования. Формальным признаком фиксации этого показателя, с точки зрения педагогической психологии, могут служить речевые интенции воспитанников. Необходимо проследить, говорят ли они в общении с педагогом я думаю, я считаю и т. д. Это поможет понять, допускает ли педагог на своём занятии присутствие второго «я», позволяет ли он этому «я» занимать равную позицию с «я» самого педагога.

На продвинутом уровне такого общения воспитанники выступают не в роли пассивных исполнителей, а реальных исследователей, например, при экспериментировании с водой, песком или конструкторами. Чтобы организовать такую деятельность в учебно-развивающей среде, педагог должен владеть проектными, проблемными и другими методами.

На самом высоком уровне творческой самореализации воспитанники уже не только смело осуществляют исследовательскую (экспериментальную) деятельность, но и сами выдвигают обоснованные и интересные идеи и проекты, обогащающие детские представления об окружающем мире.

В соответствии с этим, для анализа проведенных воспитателями занятий с позиции трёх уровней выраженности индикатора самореализации ребенка, были подготовлены следующие вопросы:

1) предпочитает ли ребенок исполнять указания, распоряжения воспитателя;
2) стремится ли привнести «своё» в процесс выполнения заданий, указаний;
3) любит ли всегда выполнять «по-своему» любые задания, вносит ли оригинальные предложения по выполнению вплоть до создания своего проекта.

Положительный ответ на первый вопрос означает 33 % выраженности индикатора личностной самореализации, на второй – 66 %, на третий – 99–100 %. В среднем выраженность данного индикатора в 2015 г. оказалась на уровне 34 %. Здесь и далее приводятся результаты констатирующего эксперимента, проведенного до специального обучения педагогов связной речи, представленные в таблице 1 (см. табл. 1).

Эмпатический индикатор

Этот индикатор апеллирует уже к личности самого педагога с точки зрения его способности налаживать диалог, личностный, психологический контакт с ребенком. Может ли педагог понять ценности своего воспитанника, увидеть мир его глазами, испытать чувства, которые испытывает ребенок. Эмпатия проявляется и в том, как педагог обращается к своим воспитанникам: называет ли он их по имени, произносит ли имена с уважением, дружеским расположением, иронией, юмором, восхищением и т. д., а возможно, использует обезличенную форму общения (ты или слушай, мальчик, девочка) или фамилию. В соответствии с этим на занятии дети могут видеть перед собой образ воспитателя, надзирателя, порядочного, интеллигентного человека или прожектёра, авантюриста, глупца, завистника, несчастного человека, злодея или кого-то ещё. Мы хотели посмотреть, как реализуются на занятии способность воспитателя к эмпатии. Для этого мы разработали следующие показатели:

1) умеет ли воспитатель с помощью различных средств невербальной коммуникации устанавливать доверительный контакт с ребенком;
2) использует ли воспитатель при обращении к детям их имена;
3) влияют ли личностные качества воспитателя на эффективность педагогического процесса.

В среднем этот индикатор в 2015 г. оказался выражен на 57 %.

Рефлексивный индикатор

Данный индикатор характеризует эмоциональное поле занятия. Способность педагога создать комфортные условия для общения, придать этому общению положительную эмоциональную окраску удивления, радости, восхищения, счастья – важный показатель его профессионального мастерства. Полноценная психологическая рефлексия происходит лишь когда и воспитатель, и ребенок погружаются на уровень своего человеческого «я». Контакт этих внутренних «я», а не «я» воспитателя и «я» воспитанника, и создаёт особый фон расположения, удовольствия, эмоционального подъёма, радости, счастья.

Для анализа выраженности данного индикатора мы сформулировали следующие показатели:

1) умеет ли воспитатель создавать комфортные условия для общения;
2) вызывает общение удивление, эмоциональный подъём;
3) приносит ли общение воспитателю и детям удовольствие, радость, счастье.

Средний результат по данному индикатору в 2015 г. оказался на уровне 64 %.

Когнитивный индикатор

В этой части речь идет о ценностных установках детской и взрослой личностей – ребенка и воспитателя. Известно, что человеческое подсознание в значительной степени держит под контролем собственное поведение (Gabdulchakov 2014). Сложилось так, что в обучении обращаются в основном к тому, что можно осознать, и это становится одним из принципов дидактики. Именно такой подход заложен в популярной учебной литературе. Мы ставим задачу включить в педагогический процесс также и подсознание.

Нами было показано (там же), что в учебном процессе можно опираться на разнообразные игры – носящие как имитационный, так и дидактический характер, как сюжетно-ролевые, так и деловые, а кроме того, обсуждать некоторые проблемные ситуации и т. п. Такого рода продуктивная деятельность носит учебный характер и активизирует обучаемых на занятиях. Нами были введены специальные приёмы релаксопедии, позволяющие освободиться от напряжения (по типу mindfulness), которые помогают расслабиться и делают обучение захватывающей, увлекательной игрой, приводящей к тому же к весомому результату. Можно представить себе занятие по математике в виде путешествия в Страну египетских пирамид. Использование таких методов не должно приводить к психическому опустошению обучаемого. Наряду с вышеназванными стоит предлагать и другие формы усвоения материала, формировать общеучебные умения и навыки, готовить к участию в учебном процессе традиционного типа, добиваясь гармоничного соотношения трудовых и игровых частей занятия. Сознательный подход достигается при использовании направляющих инструкций: слушайте внимательно, пересказывайте и т. п. Уважение к трудовым и учебным навыкам соответствует возрастным требованиям и не дает ребенку деградировать. Организуя деятельность когнитивного (познавательного) плана, воспитатель может вводить элементы интриги, сюрпризные моменты, нестандартные формы, подготавливать к появлению неожиданного, что запоминается лучше, переходит в часть приобретенного детьми опыта.

Проведенные воспитателями занятия оцениваются по трём уровням выраженности когнитивного показателя на основе созданной технологической процедуры:

1) имеются ли свидетельства того, что воспитатель сообщает о своих ценностных предпочтениях (это касается грамматики, предметной сферы, математики, литературы и т. д.);
2) можно ли заметить, что воспитатель формирует в общении с детьми положительные ценности и делает это исподволь интересным для них оюбразом;
3) заметно ли, что дети имеют положительные ценности в предметной сфере.

В среднем степень выраженности этого индикатора в 2015 г. составила 54 %.

Индикатор коммуникативного ядра

В соответствии с общепринятой схемой можно выделить следующие фазы учебной деятельности: «мотив – анализ – синтез – экстериоризация». Под экстериоризацией понимается процесс порождения внешних действий, высказываний на основе преобразования ряда внутренних структур. На уровне этой фазы происходит перевод внутренних действий во внешние, осуществляются говорение и речевой контроль. Традиционная педагогическая практика не берет во внимание механизм речевого контроля, хотя уже давно установлено, что почти 80 % ошибок возникает у детей именно от страха ошибиться. Такие ошибки можно квалифицировать не как традиционные (фактические или речевые), а как ошибки речевого контроля. (Мамушин 1990). Присутствие педагога усугубляет действие речевого контроля и невольно содействует сворачиванию механизмов не только речепорождения, но и продуктивной мыслительной и интеллектуальной деятельности. Для нейтрализации этого эффекта был использован механизм коммуникативного ядра – организации спора, когда ребенок забывает о контроле и говорит своими словами. Следует помнить о том, что ребенок тоже имеет право на ошибку: не ошибается лишь тот, кто ничего не делает. Смысл коммуникативного ядра как центральной коммуникативной ситуации занятия заключается в том, чтобы минимизировать действие речевого контроля.

Эксперименты показывают (Gabdulchakov 2014), что при правильной реализации коммуникативного ядра (когда воспитанник не говорить не может, когда никто не мешает ему высказаться, никто не поправляет и не останавливает) даётся мощный импульс развитию интеллекта, мышления, речи, становлению нравственности и других личностных качеств (там же).

В соответствии с этими характеристиками для обработки проведенных воспитателями занятий была выработана технологическая процедура по трём уровням выраженности коммуникативного ядра:

1) участвует ли воспитанник в споре, дискуссии;
2) использует ли ребенок в своих высказываниях речевые штампы воспитателя;
3) проявляет ли ребенок самостоятельность, говорит ли он своими словами.

В среднем выраженность этого индикатора в 2015 г. оказалась на уровне 43 %.

Речевые штампы воспитателя здесь воспринимаются как речевые клише, конструктивные опоры для построения связной речи.

Природосообразный индикатор

Этот индикатор учета индивидуального темпа развития личности всегда вызывал интерес у психологов и педагогов. С ним связана разработка различных технологий разноуровневого обучения, стратегий его индивидуализации. Однако это не решает главной проблемы. Типовые программы, какими бы развивающими они ни были, ориентированы на среднего воспитанника: одни дети успевают за этой программой, другие отстают, третьи могли бы заниматься быстрее, но темп программы их сдерживает. Поэтому многое зависит от того, как работает педагог – фронтально (на всех) или индивидуально-дифференцированно.

Для обработки проведенных воспитателями занятий по данным характеристикам были составлены следующие вопросы:

1) включены ли в занятие индивидуальные формы работы;
2) дифференцируются ли задания на занятии в соответствии с уровнем учебных возможностей детей;
3) принимают ли активное участие в занятии отстающие в развитии наряду с хорошо развитыми детьми.

В среднем выраженность индикатора природосообразности в 2015 г. оказалась на уровне 75 %.

Аттрактивный индикатор
Этот индикатор показывает, насколько привлекательны содержание и форма занятия. Его оценивали по следующим показателям:

1) привлекательно ли помещение с точки зрения оформления, благоприятны ли условия для общения;
2) интересна ли форма занятия;
3) привлекательны ли речь и манера общения воспитателя.

Выраженность этого индикатора в 2015 г. достигла 68 %.

Результативный индикатор
Подразумевает под собой практическую направленность содержания занятия. Здесь показатели были распределены следующим образом:

1) связано ли занятие с повседневной жизнью детей;
2) направлено ли занятие на подготовку детей к школе;
3) имеет ли занятие социальную, профильную или какую-либо другую необходимую для будущей жизни детей направленность.

Данный индикатор был выражен в 2015 г. на 22 %.

В ходе эксперимента педагоги знакомились сначала с индикаторами (т. е. узнавали, по каким параметрам их будут оценивать), затем проводили занятия и знакомились с результатами анализа своих занятий, сравнивали эти результаты до и после эксперимента. Полученные данные заносились сначала в таблицу, затем в диагностическую карту, отражающую степень проявления индикаторов – уровень педагогического мастерства воспитателя.

Карта имеет вид круга, разделенного радиусами. Каждый радиус – индикатор, степень проявления которого фиксируется по длине. Общая длина радиуса – 100 %. Соответственно, воспитатель, проявляющий, по мнению эксперта, индикатор самореализации на 50 %, получает на диагностической карте половину радиуса. Затем фиксированные концы всех радиусов соединяются общей линией. Получается рисунок, площадь которого отражает развивающее поле занятия или уровень профессионального мастерства воспитателя. Выборка из семи занятий (семи рисунков) оказывается обычно репрезентативной для каждого воспитателя. У каждого воспитателя получается свой индивидуальный рисунок, позволяющий критично посмотреть на себя со стороны и наметить направления саморазвития.

Совершенствование уровня показателей индикаторов педагогического мастерства, проведенная преподавателями совместно со старшим воспитателем (тьютором-консультантом, тьютором-методистом или психологом) позволила повысить качество не только занятий, но и всей работы дошкольного учреждения. В результате за четыре года (с 2015 по 2018 г.) индикаторы приобрели положительную динамику. На диагностической карте индикаторы выражались средними арифметическими цифрами (в %) на основе анализа 357 карт, отражающих занятия педагогов.

Все индикаторы за 2018 г. у исследуемых воспитателей существенно возросли: личностной самореализации (с 34 до 67 %), эмпатический (с 57 до 75 %), рефлексивный (с 64 до 85 %), когнитивный (с 54 до 75 %), коммуникативного ядра (с 43 до 68 %), природосообразный (с 75 до 92 %), аттрактивный (с 68 до 87 %), результативный (с 22 до 58 %). Конфигурация карты тоже существенно изменялась.

В процессе взаимодействия преподавателей университета, старшего воспитателя (как методиста) с воспитателем (на семинарах, практикумах, индивидуальных консультациях) разъясняется, для чего эксперт посещает его занятие. Воспитатель тоже заполняет карту своего занятия, участвует в его обсуждении, проектирует индивидуальный маршрут профессионального развития.

Влияние такого общения на связную речь представлено в таблице 2 (см. Табл. 2, рис. 3).

Табл. 2. Результаты диагностики связной речи после формирования у педагогов навыков профессионального общения в поликультурных условиях в 2017–2018 гг. (в %)

Индикаторы	Проявление индикаторов по национально-региональным субъектам Российской Федерации
1. Смысловой индикатор	39
2. Межфразовый индикатор	31
3. Тематический индикатор	22
4. Индикатор смысловой сегментации речи	45
5. Структурно-композиционный индикатор (описание)	35
6. Структурно-композиционный индикатор (повествование	48
7. Структурно-композиционный индикатор (рассуждение)	37
8. Индикатор стилистического единства речи	26

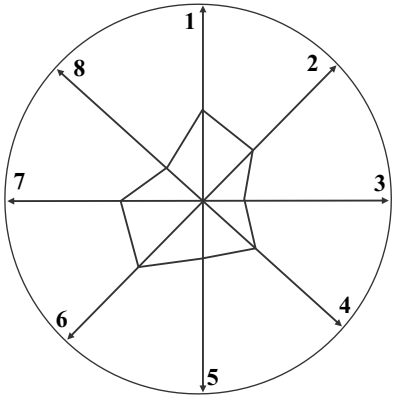


Рис. 3. Связная речь детей в многоязычных регионах России

Как видим, уровень владения связной речью в поликультурных условиях возрос у детей России. В среднем рост составил 10–15 %.

Эксперименты 2012–2018 гг. показывают, что рисунки, выполненные экспертом и воспитателем, почти всегда существенно различаются. Воспитатель во время занятия часто не замечает того, что видит эксперт. Педагогу кажется, что его метод - лучший, в то время как на самом деле лучшим методом является тот, который нравится не учителю, а ребенку. Такой метод может увидеть старший воспитатель, занимающийся совершенствованием педагогического мастерства со своими коллегами – воспитателями детского сада.

Заключение

Выделенные в ходе исследования индикаторы (самореализации, эмпатийности, рефлексивности, когнитивности, коммуникативного ядра, природосообразности,

аттрактивности, результативности) являются основными, но могут быть дополнены и другими.

На сегодняшний день выделенные индикаторы, технологические процедуры их диагностики и обработки позволяют достаточно объективно диагностировать уровень развития профессиональной культуры и мастерства педагогов детских садов, отслеживать динамику и закономерности развития и саморазвития педагогического мастерства воспитателей, положительно влиять на качество дошкольного образования.

Литература

Азаров Ю. П. (1971) Мастерство воспитателя. Москва: Просвещение.

Бондаревская Е. В. (2000) Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов-на-Дону: РПГУ.

Габдулхаков В. Ф. (2018) Menter-технологии подготовки учителей: монография. Казань: К(П)ФУ.

Габдулхаков В. Ф.; Попов Л. М. (2013) Об индикаторах профессионального мастерства педагога // Ученые записки Казанского федерального университета, 155(6), 212–220.

Грехнев В. С. (1990) Культура педагогического общения. Москва: Просвещение.

Грунт Е. В.; Елисеева Е. С. (2014) Профессиональная культура молодых преподавателей российских вузов в социологическом измерении // Социум и власть, 4, 31–36.

Лымарь А. Н. (2006). Профессиональная культура в системе культуры // Вестник южно-уральского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки, 17, 251–252.

Исаев И. Ф.; Макарова Л. Н. (2002) Профессионализм преподавателя: культура, стиль, индивидуальность. Москва: МПГУ.

Коджаспирова Г. М. (2004) Педагогика. Москва: Гардарики.

Макарова Л. Н.; Шаршов И. А. (2011) Компетентностно-развивающая модель повышения квалификации педагогических кадров // Образование и общество, 4, 14–17.

Мамушин В. Е. (1990) О характере и причинах речевых ошибок и об «ошибках контроля» // Русский язык в школе, 1, 45–49.

Протасова Е. Ю.; Петровская В. В.; Проскурина З. А.; Овчинников А. В. (2013) Монолингвы и билингвы: особенности рассказывания по картинке у детей дошкольного возраста // Кравченко А. В. (ред.). Studia linguistica cognitiva. Вып. 3: Когнитивная динамика в языковых взаимодействиях. Москва: Флинта, 182–212.

Сластенин В. А.; Исаев И. Ф.; Мищенко А. И.; Шиянов Е. Н. (2004) Педагогика. Москва: Школа-пресс.

Щуркова Н. Е. (1993) Педагогическая технология. Москва: Педагогическое общество России.

Якушева С. Д. (2009) Основы педагогического мастерства. 2-е изд. Москва: Академия.

Яшина О. В.; Габдулхаков В. Ф. (2013) Об индикаторах педагогического мастерства // Образование и саморазвитие, 4(38), 63–71.

Banks J. (2001) Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching. Boston: Allyn and Bacon.

Gabdulchakov V. F. (2014) Conscious and unconscious in the conditions of educational process // Procedia – social and behavioral sciences // Third Annual International Conference «Early Childhood Care and Education», 146, 466–469.

Gabdulhakov V. F. (2014) Methodology of multicultural education. London: The University of Oxford.

Gabdulchakov V. F.; Shishova E. O. (2017) Educating Teachers for a Multicultural School Environment // Griffin B. (ed.) Intercultural Communication: Strategies, Challenges and Research. New York: Nova Science Publishers, 1–41.

Norling M. (2016) Literacy-Related Play Activities and Preschool Staffs' Strategies to Support Children's Concept Development // World Journal of Education, 6(5), 49–63.

Yoshikawa H.; Kholoptseva J. (2017) Unauthorized Immigrant Parents and Their Children's Development. Washington, DC: MPI.

Светлана Боброва (Москва)

ТРУДНОСТИ ВОСПРИЯТИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ТАДЖИКАМИ-БИЛИНГВАМИ

В настоящее время в Республике Таджикистан русский язык играет особую роль, имея статус языка межнационального общения. Изучение его является обязательным в каждой школе. Однако существует целый ряд факторов, влияющих на уровень владения этим языком таджикскими школьниками. В первую очередь это нехватка учителей русского языка в школе, с другой стороны – качество подготовки учителей-таджиков, с третьей – в интернациональной среде Таджикистана в практике речевого общения, естественно, преобладает таджикский язык. Рассмотрим основные трудности, которые испытывает таджикский ребенок в процессе изучения русского языка.

По своему грамматическому строю русский язык принадлежит к числу языков синтетического типа, а таджикский – аналитический, с элементами флексии и агглютинации. Это означает, что грамматические значения в этом языке могут выражаться при помощи аффиксов, которые добавляются к основе слова, при этом каждый формант несёт только одно значение. В некоторых случаях показателями рода и числа выступают специальные суффиксы существительных, однако грамматических категорий рода и падежа нет. Отношения между словами, в том числе отношения, передаваемые в русском языке падежом, выражаются через синтаксис: предлоги, послелоги, изафет, порядок слов в предложении и др. В русском языке при выражении отношений между словами, в частности при оформлении значения падежа, доминирует словоизменение при помощи флексий. Такое несоответствие между языками и создает определенные трудности при освоении русского языка таджиками.

Типологические различия между русским и таджикским языком предопределяют основные грамматические ошибки в речи таджикских школьников – смешение падежных форм существительных и неверное употребление категории рода, включающее и случаи неверного согласования по роду. Падеж в русском языке, будучи основным выразителем синтаксических отношений между словами в высказывании, выражает целый спектр значений, которые в наиболее общем виде могут быть охарактеризованы как субъектные, объектные, обстоятельственные и определительные. В оформлении этих отношений по преимуществу задействованы флексии, в меньшей мере – предложно-падежные конструкции и порядок слов.

Напротив, в таджикском языке падежные значения оформляются с помощью средств синтаксиса – связями слов на уровне словосочетания, порядком слов в предложении и словосочетании, конструкциями с предлогами и послелогами. Характерной особенностью таджикской грамматики являются так называемые изафетные конструкции, в которых определительные отношения между двумя существительными выражаются особым образом: определяющее слово постпозитивно и неизменяемо, например *хуб* в словосочетаниях *китоби хуб* 'книга хорошая' и *китобҳои хуб* 'книги хорошие'.

Поэтому при изучении категории падежа имен существительных в русском языке эффективным для таджикских школьников является использование сознательно-сопоставительного метода. Для лучшего понимания языковых процессов учащимися преподаватель сопоставляет способы передачи падеж-

ных форм в таджикском языке. Сравним: *номер школ**ы** – рака**ми** мактаб* (изафет); *для школ**ы** – **барои** мактаб*, *в школ**у** – **ба** мактаб*, *школ**ой** – **бо** мактаб*, *в школ**е** – **дар** мактаб* и т. д.

Обращаясь к проблеме изучения русской грамматической категории рода носителями таджикского языка, следует обратить внимание на то, что в **русском языке грамматическая категория рода** имеет широкое распространение, однако понимание ее особенностей и условий применения вызывает определенные трудности для таджикских учащихся (Боброва 2015: 155). Являясь лексико-грамматической, она тесно связана с категорией одушевленности/неодушевленности и распределением слов по семантическим классам, выделяемым на основе возможности/невозможности учета признака пола. В то время как грамматическим родом обладают все русские существительные, семантический род обнаруживается только у одушевленных существительных, обозначающих лиц или живых существ. При этом грамматический (морфологический) род, определяемый типом флексии и характером основы, может непоследовательно указывать на пол, ср.: *папа*, *дядя* (мужской пол) и *мама*, *Ляля* (женский пол). Однако несмотря на обязательность выражения грамматического рода всеми русскими существительными и наличие групп существительных с семантически выраженным родом, синтаксическое проявление категории рода, проявляющееся в формах согласуемых с существительными слов, в русском языке является наиболее последовательным средством оформления этой грамматической категории. Многоаспектность грамматической категории рода в русском языке является одной из причин возникновения трудностей у носителей таджикского языка, изучающих русский язык.

Другой важной причиной возникающих трудностей становится явление грамматической интерференции, переноса особенностей родного языка в язык изучаемый, которое выражается в неправильном употреблении грамматических категорий, что связано с несовпадением их функций в двух контактирующих в сознании языках. Отсутствие грамматической категории рода в таджикском языке ведет к непониманию таджикскими учащимися важности определения родовой принадлежности каждого русского существительного, а также к многочисленным ошибкам при ее установлении. Рассмотрим те основания, которые могут служить опорой для верного усвоения и употребления грамматических форм русского языка. В тюркских языках у отдельных терминов родства и в названиях животных наблюдается различение биологического пола лексическим путем: *дайы 'дядя', дайза 'тетя'; окуз 'бык', сыгыр 'корова' (Эдельман 2009).* Под влиянием русского языка у некоторых таджикских слов появляется родовая пара, в которой присутствует элемент, соответствующий родовому форманту в русском языке, например *-а* в *муаллима 'учительница', ср.: муаллим 'учитель'*. В Такджикистане встречаются фамилии с заимствованными из русского языка аффиксами, такие фамилии для мужчин и женщин различаются: *Махкамов – Махкамова*; *Хамроев – Хамроева*. Однако внешние различия, присутствующие в приведенных выше парах слов, отражают лексические различия и не проявляются при говорении на такжикском языке на грамматическом уровне. Представление носителей таджикского языка о роде как о семантической классификации существительных, обозначающих существ, обладающих полом, порождает многочисленные ошибки при установлении грамматического рода других русских существительных, а также ошибки на согласование по роду в сочетаниях с зависимыми словами. Трудности усвоения

правил согласования русских существительных с зависимыми словами усугубляются неизменяемостью адъективных определяющих слов в таджикском языке.

Русские существительные женского и среднего рода таджикские школьники относят обычно к мужскому роду: *красивый девушка, дружный семья, белый стена, холодный вода, открытый окно, вкусный яблоко и* т. п.. Существительные женского рода на мягкий согласный и шипящие также воспринимаются как слова мужского рода: *новый должность, огромный площадь, лошадь бежал, начался новый жизнь*. По аналогии с существительными на *-а (-я)* слова среднего рода на *–мя* осознаются как слова женского рода: *счастливая время, яркая пламя*.

Частотность ошибочного восприятия слов женского рода как слов мужского рода увеличивается при наличии у существительного женского рода безударного окончания -а в именительном падеже единственного числа: *интересный газет, минут прошел, новый машин, точный цифр*, что объясняется не только безударностью окончания, но и интерференцией с таджикским языком, в котором существует ряд заимствований русских существительных женского рода с усеченным окончанием, ставших литературной нормой: *конфет, котлет, пружин, сигарет, фар и др.*. Восприятие существительных других родов как слов мужского рода отражается на согласовании их не только с прилагательными, но и с другими согласующимися словами: *один газет, два минут, последний парта*, *мой ручка, чей тетрадь, каждый село*, *тетя уехал, дерево засох, солнце сел и др.*

Остановимся на методическом аспекте формирования категории рода. В самом общем виде работа по изучению языковых явлений выглядит следующим образом:

1. Исследование текста.
2. Выделение существенных признаков объекта исследования.
3. Классификация и группировка выделенных признаков.
4. Обобщение, выводы.
5. Определение способа действий по определению понятия (Боброва 2009: 90).

В качестве текста для анализа предложим школьникам таджикскую сказку «Чижиха и слон». Знание содержания произведения, адекватное восприятие описываемых реалий позволяет восстановить в сознании картину происходящего, что дает возможность легче решать грамматические задачи на занятии.

На этапе анализа текста читаем отрывок и выделяем грамматические основы предложений:

“Жила-была чижиха. Она свила на ветке дерева гнездо и вывела детей. Однажды подошел к этому дереву слон и стал чесаться. Дерево сильно задрожало, гнездо чижихи разрушилось, ее дети упали на землю и разбились. Долго плакала чижиха от своего неутешного горя.

Через некоторое время она снова свила гнездо на ветке этого дерева и вывела детей. И опять пришел слон и стал чесаться о дерево. Дерево сильно задрожало, гнездо чижихи разрушилось, ее плачущие дети упали на землю и разбились. Чижиха не могла больше вынести такого горя и громко закричала слону:

– О, безжалостный слон, ты разрушил мое гнездо, убил моих детей! Теперь я тебе отомщу!

Слон поднял хобот и, смеясь, сказал:

– Эй, пигалица, ты настолько мала, что не имеешь права говорить так с таким большим, как я! Иди, делай все, что сможешь!

Чижиха с полными слез глазами, с разбитым сердцем, полетела к своему знакомому умному ворону…" (Таджикские народные сказки, 1957).

Выписываем, например: *жила-была чижиха, она свила и вывела, слон подошел и стал чесаться, дерево задрожало, дети упали и разбились* – и обращаем внимание на особенности согласования слов (*он подошел, она свила, оно дрожало, они упали*). Далее, находим в тексте слова, обозначающие людей мужского или женского пола, в роли подлежащего и обращаем внимание на согласование главных членов по роду. Следующим этапом является поиск определений при именах существительных и анализ окончаний согласуемых слов. Именно такие показатели являются теми важными признаками, на которые мы обращаем внимание при определении рода слова и построении правильной сочетаемости.

На следующем этапе мы делаем вывод об особенностях согласования одушевленных имен существительных и переходим к наблюдению за словами неодушевленными. Свои выводы фиксируем в таблице:

	Семантический критерий	*Грамматический критерий*	*Примеры*
Существительное мужского рода	*он*	*мой*	*слон, хобот*
Существительное женского рода	*она*	*моя*	*чижиха, ветка*
Существительное среднего рода	*оно*	*мое*	*дерево, гнездо*

Проанализировав способ своих действий, школьники могут переходить к анализу других текстов, уже русских авторов, искать имена существительные, определять их род и отмечать условия согласования со словами других частей речи. Так, осознание грамматических особенностей категории рода в русском языке необходимо начинать изучать с анализа критериев распределения одушевленных имен существительных, а затем выявлять формальные показатели и свои данные переносить на другие лексемы.

Таким образом, можно сделать вывод, что преодоление таджикскими школьниками трудностей в процессе обучения русскому языку реализуемо в ходе формирования грамматических понятий на уроках. Понимание учителем особенностей родного языка детей позволяет ему найти нужный прием для объяснения сложного явления.

Литература

Боброва С. В. (2009) Методические приемы развития речевых умений школьников на уроке изучения грамматики русского языка в общеобразовательной школе // Вестник МГОУ, серия «Педагогика», 1, 90–99.

Боброва С. В. (2015) Определение роли грамматического значения слова в формировании языковой картины мира в процессе изучения русской грамматики // Материалы XIII конгресса МАПРЯЛ. Т. 10. Санкт-Петербург: МАПРЯЛ, 155–159.

Таджикские народные сказки (1957). Сталинобад.

Эйдельман Д. И. (2009) Сравнительная грамматика восточноиранских языков: лексика. Москва: Восточная литература.

Роза Кузнецова (Ижевск)

УДМУРТСКИЕ БЛЮДА *ПЕРЕПЕЧИ*, *ТАБАНИ:* СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТСКОГО САДА И СЕМЬИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ УДМУРТСКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ РУССКОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЫ

Современное образование направлено на развитие этнокультурной компетентности обучаемых, поэтому одним из важных подходов к раннему языковому образованию является культурологический, реализация которого может осуществляться разными методами. Согласно ФГОС ДО, необходимо учитывать этнокультурную ситуацию развития детей, взаимодействие с родителями (законными представителями) по вопросам образования ребёнка, непосредственного вовлечения их в образовательную деятельность, в том числе посредством создания образовательных проектов совместно с семьёй на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи (ФГОС ДО 2014). В условиях русскоязычной среды особую ценность представляет обучение дошкольников удмуртскому языку через проектную деятельность, которая предполагает определение проблемы, проектирование, поиск информации, получение продукта, презентацию, оформление портфолио. Метод проектов может использоваться в рамках программного материала практически по любой теме.

Рассмотрим возможность проведения проектной деятельности по изучению традиционных блюд удмуртской кухни. Основной целью является выявление исконно удмуртского и заимствованного блюда на основе изучения фольклорных произведений

Тема первого проекта: Традиционное блюдо удмуртской кухни *перепеч*.

Цель: Создание условий для общения на удмуртском языке в процессе продуктивной деятельности.

Задачи:

Образовательные: дать возможность детям при помощи взрослого узнать о блюдах других народов, похожих на перепечи; актуализировать знания детей о продуктах питания, умение правильно произносить их на удмуртском языке (*пызь* «мука», *ву* «вода», *вöй* «масло», *кубиста* «капуста», *сӧль* «мясо», *курегпуз* «яйцо», *губи* «гриб», *сугон* «лук» и др.); создать условия для получения детьми знаний о процессе приготовления перепечей и первичных навыков приготовления основы перепечей (корзиночек), для обогащения речи фольклорными произведениями, для употребления глаголов, используемых в процессе приготовления блюда, в разных формах времени (погыльтыны «раскатать», погыльтӥсько «раскатываю», погыльтӥ «раскатал (а)» и т. д.).

Развивающие: продолжить работу по формированию умения правильно произносить отличительные звуки удмуртского языка, по развитию мелкой моторики.

Воспитательные: воспитывать желание приобретать новые знания в области удмуртской культуры, умение радоваться результату совместного труда.

На организационно-подготовительном этапе для детей и родителей проводится беседа о системе питания древних удмуртов. Педагог отмечает, что в системе питания удмуртов главное место занимали продукты растительного происхождения. Из всех термических способов обработки излюбленными были варение и томление. Древние удмурты не жарили пищу, поэтому в удмуртском словаре нет слова «жарить».

В удмуртской кухне основное место занимали продукты злаковых культур. Зерно дробилось в специальных крупорушках. Крупы готовили из нескольких злаков: овса, полбы, ячменя, проса. Из круп варили разнообразные каши, заваривали супы, начиняли шаньги, кровяную колбасу. Из ячменя готовили также солод, который в больших количествах шёл для приготовления домашнего кваса, пива. Овёс главным образом шёл для приготовления толокна.

Муку применяли ещё более широко. Она была основным компонентом многих удмуртских блюд. Помимо разнообразных печений, из муки готовили лапшу, всевозможные клёцки, кисели, блины, лепёшки. Для получения муки использовали в основном рожь и пшеницу. Ржаной хлеб из кислого теста занимал почётное место в питании удмуртов. С ржаным хлебом сравнивали доброго, надёжного человека: *Ӟег нянь кадь* «Как ржаной хлеб». Но среди мучных изделий преобладают кушанья из пресного теста.

На супе, каше и хлебе держалась вся система питания удмуртов. Главенствующее положение на столе занимал хлеб.

Сие-юэ тӥ, куноосы,	Ешьте-пейте, гости дорогие,
Ӝӧк сьӧрамы пукыса.	За нашим столом.
Милям ӝӧк вылын котьма но вань,	Всякие яства есть на нём,
Няньлэсь бадӟымез ӧвӧл.	Превыше хлеба нет ничего!

(Трофимова 1991)

Пословицы-поговорки гласят: *Нянь зарнилэсь но дуно* «Хлеб дороже золота». *Нянь инмысь уг усьы* «Хлеб с неба не падает». *Няньтэк улон – кулон* «Жизнь без хлеба – смерть». Хлеб был олицетворением достатка: *Тырен нянен улыны* «Жить в достатке, *букв.*: имея вдоволь хлеба». О входящих в пору совершеннолетия говорили: *Сукыриез пыжем ини* «Хлеб уже поспел» (Перевозчикова 1987). О почитании удмуртами хлеба узнаём и из клятв: *Нянь понна!* «Клянусь хлебом». *Шунды понна, толэзь понна, нянь понна, лёгоно музъеме понна, азь улонэ понна – та ужез ӧй кар!* «Клянусь солнцем, клянусь луной, клянусь огнём, клянусь землёй, по которой я ступаю, клянусь моей будущей жизнью – этого я не делал!». (Перевозчикова 1987). На столе удмуртов были также молочные, мясные продукты, грибы, ягоды, несколько позднее появились овощи. Особое место занимали яйца, рыба, мёд. Широко употреблялось в пищу льняное и конопляное масло.

Методом сплошной выборки в книгах по удмуртскому фольклору больше всего выявлено нами средств образного выражения и произведений детского фольклора с использованием слов *нянь* «хлеб» и *пызь* «мука» – всего 145. Со словами *вӧй* «масло», *вӧйын нянь* «хлеб с маслом» –89, *ӝук* «каша», *кеньыр* «крупа» – 54. Из традиционной удмуртской кухни в фольклоре больше всего

упоминаются следующие блюда: *табань и зырет* «лепёшки из дрожжевого теста и подлива к ним» – 34 раза, *кӧмеч* «сдобная коврижка из овсяной муки» – 9 раз, *перепеч* «перепечи» – 6, *шаньга «шаньги» – 5, пельнянь* «пельмени» – 3 и т. д.

Педагог может попросить детей рассказать, какие блюда готовят родители по праздникам и в будни, о самом любимом блюде, что нового хотели бы узнать о блюдах удмуртской кухни, что знают о перепечах. После беседы с детьми воспитатель продолжит рассказ о том, что повсеместно распространённым праздничным кушаньем у удмуртов были ватрушки из пресного теста – перепечи, которыми угощали дорогих гостей (в северных районах называют *пересьмон* «старость», так как блюдо изначально готовили для поминок). Перепечи – старинное русское блюдо, заимствованное народами Поволжья и Приуралья, в том числе и удмуртами, и очень распространённое в современной кулинарии. Русская перепеча сильно отличается от поволжско-приуральских печений. Е. Я. Трофимова, глубоко изучившая удмуртскую кухню, ссылается на исследования известных этнографов XIX в. Н. Ф. Сумцова («перепечу подавали на царских свадьбах как сдобное печение особой формы, с гранью, похожей на ананасную») и В. А. Левшина («перепечей называют мясное блюдо из бараньей печёнки со взбитым яйцом, влитой в бараний сальник и запечённой»), а также отмечает, что В. И. Даль в своём словаре определяет перепечу как «сдобное хлебное печение, булка» (*Трофимова 1991)*. Название этого блюда везде звучит примерно одинаково: по-татарски и башкирски *перемяч*, по-марийски – *перемеч*, по-русски – *перепеча*. Термины схожи, а содержание во многом отличается (воспитатель проводит мультимедийную презентацию: сначала показывает представителей народа в национальных костюмах, что производит особое впечатление на детей, на следующем слайде – их блюдо). Татарский перемяч имеет форму круглого печенья с начинкой и небольшим отверстием сверху. Марийский перемеч готовится из дрожжевого теста, начинкой чаще всего является картофельное пюре, поэтому это блюдо напоминает русские шанежки. Удмуртский перепеч представляет собой открытую ватрушку из пресного теста с особой гранью, получающейся путём защипывания края сочня (форма защипывания имеет локальные различия).

Илл. 1. Перепечи с капустой.

Илл. 2. Основы перепечей.

Блюдо, очень похожее на удмуртские перепечи, имеется у карелов и финнов, оно называется *карьялан пиракка*, т. е. «карельский пирог», которое готовят из пшеничного, ржаного или смешанного теста. Этот пирог отличается овальной формой и начинкой, состоящей из рисовой либо перловой каши; в качестве начинки возможны картошка, морковь и т. п. К нему подаются порубленные яйца, сваренные вкрутую и смешанные с маслом, которые намазывают на пирог. В национальной кухне карелов имеется такой же пирог, но более круглой формы, называемый *калиткой*.

Послушав информацию, родители получают задание: найти литературу по блюдам удмуртской кухни; изучить рецепты приготовления перепечей; поискать фольклорные и художественные произведения о перепечах; для каждого ребёнка принести скалку.

<u>На поисковом (основном) этапе</u> дети узнают от родителей о разнообразии начинки для вышеназванного блюда. Самыми популярными являются перепечи с грибами, с капустой, с картошкой, с мясом, а также они могут быть с рыбой, с творогом, с редькой, с кровью, с первыми весенними травами. Учитывая желание детей и родителей, воспитатель распределяет, кто из чего приготовит дома данное блюдо и принесёт в детский сад для презентации.

На следующий день воспитатель учит детей готовить основу перепечей – *перепеч валтэс* (*кыч*). Перед детьми он готовит тесто, последовательно называя, что берёт для его приготовления. Малыши повторяют на удмуртском языке названия теста и его ингредиентов (*ыльнянь* «тесто», *пызь* «мука», *сылал* «соль», *ву* «вода», *вöй* «масло»). Сначала воспитатель делает из теста колобок и называет его колзö, дети повторяют за ним и учатся воспроизводить чистоговорку: *Ӝо-ӝо-ӝо, лэсьтӥсько колзö* («…делаю колобок»). Далее педагог раскатывает колобок и называет действие: *Мон погыльтӥсько* «Я раскатываю», получается тонко раскатанный круг – *куарнянь* «сочень» (все повторяют данное слово по-удмуртски). После этого защипывает края сочня и говорит: *Мон чепыллясько* «Я защипываю». Затем каждый ребёнок получает дощечку и скалочку. Дети вместе с педагогом начинают раскатывать тесто и защипывать края сочня. Показывая и называя выполняемые действия, педагог использует глаголы в форме настоящего времени: *понӥсько* «кладу», *сурасько* «перемешиваю», *лайисько* «замешиваю», *погыльтӥсько* «раскатываю», *чепыллясько* «защипываю». В процессе деятельности подходит к каждому ребёнку и спрашивает: *Ма кариськод?* «Что делаешь?» с целью получения ответов: *Мон погыльтӥсько* «Я раскатываю». *Мон чепыллясько* «Я защипываю».

Далее педагог показывает разные варианты защипывания краёв сочня. По окончании работы проводят физкультминутку, называя и показывая действия, выполненные в процессе приготовления основы перепечей (слова автора статьи):

Пызез нырысь пужнӥмы,
Вуэн умой сурамы,
Сылал но вöй ватсамы,
Собере нош сурамы.
Ыльнянез ми лайимы,
Сое кузь-кузь карыса,
Юдэсъёс вандылӥмы.
Соосты паньгатӥмы,
Собере погыльтӥмы –
Куарнянь пöрмытӥмы.
Дуръёссэ чепыллямы,
Кыч ми лэсьтӥмы.

Сначала просеяли муку,
Перемешали с водой,
Добавили соль и масло,
Потом снова перемешали.
Замесили тесто,
Сделали длинный жгут,
Разделили на равные части.
Придавили их,
Потом раскатали –
Получились сочни.
Защипывая края,
Сделали корзиночки.

После этого уместно организовать выставку приготовленных детьми основ перепечей.

В третий день организуется встреча с бабушкой одного из детей. Она загадывает загадки о перепечах и связанные со словом *перепеч,* дети пытаются отгадать: *Гур тыр перепечез, (шораз) одӥг шаньгиез. (Ин, толэзь, кизили).* «Полна печь перепечей, (посередине) одна шанежка. (Небо, луна, звёзды)». *Гур тыр перепеч пӧлын одӥг гинэ нянь сукыриез. (Ин, толэзь, кизили).* «Посреди печи, полной перепечей, один лишь каравай. (Небо, луна, звёзды) (Перевозчикова 1982). Далее бабушка знакомит детей с дразнилкой: *Куата, куата, куатали, куинь кенэмен перепеч.* «Капри, капри, капризуля, перепечи с тремя конопляными семечками» (Долганова 1981).

С воспитателем дети заучивают стихотворение «Перепеч» Ю. П. Байсаровой. Музыкальный руководитель (воспитатель) знакомит с песней «Перепеч» на сл. А. Ельцова, муз. П. Кузнецова (Хайдарова 2013а). Дома дети совместно с родителями готовят настоящие перепечи, фотографируя последовательно каждое действие, а также приготовленное блюдо. Составляют мультимедийную презентацию.

На заключительном этапе проводят презентацию перепечей на удмуртском языке, используя глаголы в форме прошедшего времени. Затем угощают ими всех присутствующих. Фотографии готовых блюд и их рецепты собирают в одну папку, которая в дальнейшем послужит хорошим дидактическим пособием.

Таким же образом проводится следующая проектная работа.

Тема второго проекта: Удмуртское национальное блюдо *табань*.

Цель: Создание условий для развития удмуртской речи у детей в совместной деятельности с родителями.

Задачи:

Образовательные: создать условия для получения детьми знаний о процессе приготовления табаней и подливы к ним – зырета, обогащения речи фольклорными произведениями, закрепления ранее изученных слов: *пызь* «мука», *ву* «вода», *маял* «дрожжи», *йӧл* «молоко», *вӧй* «масло», *чорыг* «рыба», *сӥль* «мясо», *курегпуз* «яйцо», *сугон* «лук» и т. д., обогащения словарного запаса глаголами действия: *ватсано* «добавить», *сурано* «перемешать», *котоно* «замесить», *вандылоно* «нарезать», *юдоно* «накрошить», *вӧяно* «намазать», *тыроно* «класть», *пуктоно* «поставить» в формах настоящего, будущего, прошедшего времени и инфинитива.

Развивающие: продолжить формирование удмуртской речи, интереса к изучению родного языка.

Воспитательные: прививать любовь к близким, желание помогать им в приготовлении любимых блюд, чувство радости за совместную деятельность с родителями.

Организационно-подготовительный этап:

Беседа с родителями о предстоящей проектной деятельности.

Поиск литературы по кулинарии и фольклору.

Илл. 3. **Табань.**

Илл. 4. Табань с зеленым луком.

Илл. 5. Табань с рыбой.

На основном этапе в первый день с детьми проводится беседа о табанях. *Табань (таба «сковорода» и нянь «хлеб») – букв. «сковородный хлеб»* – кислые лепёшки из всех видов муки, употреблявшихся удмуртами в пищу: ржаной, пшеничной, овсяной, гречневой, гороховой. Табани принято готовить утром на завтрак, поэтому тесто ставится ещё с вечера. От хлебного теста отличается лишь более жидкой консистенцией; пекут во всю сковороду перед горящей печью у самого её устья, где жар оптимален для их выпечки; перед едой обязательно смазывают каким-либо топлёным животным салом, реже – маслом. Традиционно перед едой на горячую лепёшку намазывают *зырет* и разрезают её на 4 части. В некоторых местах табани едят, обмакивая в *зырет.* Для приготовления зырета взбить яйца, добавить муку, молоко, тщательно перемешать, поставить на огонь и при непрерывном помешивании довести до кипения; когда молочная масса загустеет, немедленно снять с огня. После охлаждения добавить соль. После этого организуется угощение табанями в гостях у бабушки одного из детей группы. Возвращаясь в детский сад, дети лепят табани из солёного теста.

Родители знакомятся с различными рецептами табаней (традиционные табани с подливой – *зырет;* табани с зелёным луком; табани с мелкой рыбой, репчатым луком и яйцами). Для них проводится беседа об обрядовых праздниках *«Пукон табань»* («Посиделки с табанями»), *«Ӧжи табань»* («Табани с подливой из молозива») (Хайдарова 2013б**).** Далее им предлагается искать фольклорные произведения о табанях или с использованием слова *табань* в предложенных источниках. На следующий день родители, а также бабушки и дедушки помогают воспитателю в работе с фольклорным материалом. Они загадывают ***загадки*** о табанях или со словом *табань:*

– *Нуназе пельнянь, жӧыт* ***табань*** «Днём пельмешек, вечером **лепёшка**». (Перина) (Кузнецова 2009)
– *Жӧыт* ***табань****, ӧукна кыстыбей* «Вечером **лепёшка**, утром кыстыбей». (Перина, подушка) (Кузнецова 2009)
– *Юбо йылын* ***табань*** *пуке* «На столбе сидит **лепёшка**». (Снег на столбе) (Солнце)» (Кузнецова 2009).
– *Пу корка пушкын из корка, из корка пушкын корт корка, корт корка пушкын йыртэм чорыг* «В деревянном доме каменный дом, в каменном доме железный дом, в железном доме рыба без головы». (*Дом, печь, сковорода,* ***табани***) (Кузнецова 2009).

Далее знакомят детей с колыбельной песней, средствами образного выражения, дразнилками, считалкой, связанными со словом *табань*.

Колыбельная песня

Изь, изь, нуные,
Зарни бугоре.
Бадзым будод, тӧр кутод,
Тэле мынод пу коран,
Бадзым кызэз погыртод,
Жадёд, улзэ кораса,
Дорад бертод жадыса,
Анаед **табань** пыжоз,
Сюдоз, йырдэ вешаса.

Спи, спи, дитя моё,
Мой золотой клубочек,
Вырастешь, возьмёшь топор,
Пойдёшь в лес дрова рубить.
Свалишь большую ель,
Устанешь сучья очищать,
Домой приедешь усталый,
Напечёт тебе мать табаней,
И накормит, приласкав.

(Кузнецова 2013)

Средства образного выражения

– *Табаез вӧятэк,* ***табань*** *но уг усьы «*С несмазанной сковороды и **табани** не отстают».
– *Пӧсь* ***табань*** *сюдыны «*Накормить горячими лепёшками (нашлёпать)».
– ***Табань*** *кадь (ымныро) «*Словно **табань** (о лице)» и т. д. *(Кузнецова 2009).*

Гондыр Миша городын,
Пичи Миша колхозын,
Турын турнан маке шат,
Мильым-**табань** сиём шат?

Медведь-Миша в городе,
Мишенька в колхозе,
Сено косить – что за дело,
Может, блинов-табаней поесть?

Исьтапан-барабан,
Юбо йылын пӧсь **табань**.

Степан-барабан,
На столбе горячие табани.

Таня-баня, растабаня,
Табаньдэ мыным но вай.

Таня-баня. Растабаня,
Табани и мне ты дай.

(Долганова 1981)

Считалка

Таба, таба, табапуд,
Вань семьямы жӧк сьӧрын.
Анай берга гур дурын,
Табань пыже пӧсь гурын.

Сково-сково-сковородник,
Вся наша семья за столом.
Мама крутится возле печки,
Табани пекутся в печке.

(Долганова 1981)

Потом с детьми разучивают игру *«Пӧсь табань»* («Горячий табань»). Дети встают в круг. «Пӧсь табань» ходит за кругом и говорит:

Пань-пань котэм нянь!
Табапуд вылын табань.
Пань-пань котэм нянь!
Ӝоггес вамышты азьлань!
Пань-пань котэм нянь!
Тани тыныд пӧсь табань!

Заквашенное тесто!
На сковороде табани!
Заквашенное тесто!
Беги скорее вперёд!
Заквашенное тесто!
Вот тебе горячие табани!

После этих слов он задевает кого-то из игроков, стоящих в круге. «Пӧсь табань» бежит в одну сторону, задетый ребёнок – в другую. Кто на место придёт последним, тот становится «пӧсь табань».

Родители получают домашнее задание: приготовить совместно с детьми табани по выбранному рецепту, подготовить мультимедийную презентацию и фотографии блюда с приложением рецепта.

На третий день дети знакомятся с одноимёнными стихотворениями «Табань» Д. А. Яшина и В. Г. Кириллова, разучивают песню «Табань» на сл. Л. Ганьковой, муз. Н. Постникова (интернет-ресурс). Дома с родителями заучивают наизусть стихотворение Д. Яшина «Табань». На ***заключительном этапе*** совместно с родителями на удмуртском языке проводятся презентация процесса приготовления блюда и обрядовый праздник «Чӧжи табань», оформляется альбом по приготовлению исконно удмуртского блюда «табань».

Завершив оба проекта, дети и родители придут к выводу: из традиционных блюд удмуртской кухни табани являются исконно удмуртским блюдом, перепечи – заимствованным. Об этом свидетельствуют выявленные нами фольклорные произведения. Со словом табань, а также о табанях и зырете найдено 16 средств образного выражения, 6 загадок, 4 колыбельные песни, 1 частушка, 6 дразнилок, 1 закличка. Со словом перепеч – всего лишь 4 загадки; 2 дразнилки.

Кроме того, в проектной деятельности дети получат знания о похожих блюдах в кухнях разных народов, усвоят процесс приготовления перепечей и табаней, запомнят названия ингредиентов и действий в процессе приготовления данных блюд, выучат стихи, песни и произведения детского фольклора по соответствующей теме, получат радость от совместной с родителями деятельности на кухне и в детском саду.

Литература

Долганова Л. Н. (сост.) (1981) Удмуртский фольклор: Песенки, потешки, считалки, дразнилки. Ижевск: Удмуртия.

Кузнецова Р. А. (сост.) (2013) Колыбельные песни в диалоге культур: хрестоматия. Ижевск: Ин-т компьютер. исслед.

Кузнецова Р. А. (сост.) (2009) Марӟан утча зарезьысь, визь – калыкысь = Жемчуг ищи в море, мудрость – в народе. Ижевск: Фил. ГОУ ВПО «Глазов. гос. пед. ин-т им. В. Г. Короленко» в Ижевске.

Перевозчикова Т. Г. (сост.) (1982) Удмуртский фольклор. Загадки. Ижевск: Удмуртия.

Перевозчикова Т. Г. (сост.) (1987) Удмуртский фольклор: Пословицы, афоризмы и поговорки. Устинов: Удмуртия.

Табань. ipleer.fm/song/82325862/Alnash_mylkyd_-_TABAN_krez._N.Postnikovlen_kyl._Lyubov_Gankovalen.

Трофимова Е. Я. (1991) Как сложилась народная кухня удмуртов. Блюда удмуртской кухни. Ижевск: Удмуртия.

Хайдарова Н. В. (2013а) Лэйкась гуръёс: ныпли кырӟанъёс / «Вордскем кыл» журналлэн редакциез. Ижкар. (Хайдарова Н.В. – составитель.)

Хайдарова Н. В. (2013б) Пӧлэстӥськем вапумъёс. Ижкар: «Вордскем кыл» журналлэн редакциез. (Хайдарова Н.В. – составитель.)

ФГОС ДО (2014) Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Нормативная база современного дошкольного образования: Закон об образовании, порядок организации образовательной деятельности. Москва: Просвещение.

Наталья Антонова (Петрозаводск)

ОПЫТ РЕВИТАЛИЗАЦИИ КАРЕЛЬСКОГО ЯЗЫКА ПО МЕТОДУ ЯЗЫКОВОГО ГНЕЗДА[3]

Карельский язык относится к региональным языкам России. Он бытует на территории Республики Карелия, в Тверской области, в отдельных местностях других регионов, например, в Мурманской, Новгородской и Ленинградской областях. Общее количество карелов России составляет порядка 60 000 человек; две трети из них проживает на северо-западе страны – в Республике Карелия. ЮНЕСКО внесла карельский язык в Атлас языков мира, находящихся под угрозой исчезновения (Мозли 2010). Близкородственными языками карельскому являются финский и вепсский языки. В Финляндии проживает несколько десятков тысяч карелов и потомков карелов, и проблемы сохранения карельского языка там также актуальны.

Меньше половины карелов Республики Карелия так или иначе владеют карельским языком. Типичное явление – то, что представители пожилого поколения говорят на нём в быту. Их дети могут хорошо понимать карельский язык, способны общаться на нем с родителями, но со своими детьми говорят уже полностью на русском языке. Обычное для карелов еще в середине и конце прошлого столетия двуязычие обратилось большей частью одноязычием (Замятин и др. 2012; Дьяконова 2016).

Однако можно наблюдать определенный спрос на карельский язык и языковую активность семей, которые вовлекаются в общественную деятельность. Этносоциологи называют это явление реидентификацией: люди, совсем или почти потерявшие язык, находятся в поиске своей языковой идентичности, чувствуют потребность иметь свою региональную, культурную или историческую самобытность (Алексахина 1998).

Согласно Инфосправке (2017), в 2017–2018 учебном году в Карелии карельский язык изучается в 2 городских округах и 4 муниципальных районах, в Олонецком – 10 детских садов, в Пряжинском – 5, в Суоярвском – 1, в Калевальском – 2, в Петрозаводском – 3, в Костомукшском – 3. В общей сложности это 24 учреждения (собственно карельское наречие – 5, ливвиковское наречие – 19). Задействовано 47 педагогов (собственно карельское наречие – 6, ливвиковское наречие – 41). Обучается 954 ребенка (собственно карельское наречие – 114, ливвиковское наречие – 840). В системе дополнительного образования его изучают 120 человек (106 – ливвиковское наречие, 14 – собственно карельское наречие), работают 4 педагога в трех организациях. Мероприятий по поддержке языка проводится много, однако уровень владения языками остается низким (Васильева 2014).

В контексте таких процессов особенную новизну приобретает проект «Языковое гнездо», работающий не в государственной бюджетной организации, а на базе общественной организации. Созданная в 2012 году в селе Ведлозеро (Пряжинский район, юго-западная часть Республики Карелия) для сохранения карельского языка и культуры, а также для улучшения качества

[3] Первый вариант статьи был опубликован ранее (Антонова 2018). Автор статьи является координатором языкового гнезда «N`apukat» («Крошки») в Общественной Организации «Дом карельского языка» (село Ведлозеро, Республика Карелия, Россия)

жизни сельчан карельская региональная общественная организация «Дом карельского языка» старается направлять усилия на работу с детьми, семьями, местным сообществом. Чуть больше половины жителей Ведлозера – коренное население, карелы. Пожилое поколение в общении между собой использует карельский язык, в общении со своими детьми – или карельский вперемешку с русским, или же только русский, а в общении с внуками и правнуками лишь русский. Многие родители проявляют желание, чтобы их дети знали карельский язык наравне с русским, но оказались в такой реальности, когда сами разговаривать на нём с детьми уже не могут, т. к. языковая преемственность в их семьях нарушена, или же они не хотят предпринимать усилий, думая, что обучать языку должны специалисты вне дома.

Группа детей дошкольного возраста «N`apukat» (пер. «Крошки/Малышки») работает на базе Дома карельского языка с апреля 2017 года и представляет собой вариант дневного ухода, организованного ежедневно кроме выходных и праздничных дней. Вся работа с детьми происходит на карельском языке, в данном случае являющемся целевым языком. Это единственный во всём регионе случай, когда организуется языковая группа для детей, ответственность за содержание которой берёт на себя общественная организация. Режим дня практически не отличается от режима работы обычного муниципального детского сада. Здесь дети точно так же играют, занимаются, развиваются, питаются, гуляют, спят, участвуют в общих мероприятиях. Основным и принципиальным отличием является то, что сотрудники обращаются к детям и разговаривают между собой на карельском языке. Дети между собой разговаривают на русском языке, но в общении со взрослыми их мотивируют использовать карельский язык по мере привыкания к нему и его освоения. Важным для нас является то, что взрослые не игнорируют сказанное ребенком на русском языке, демонстрируют понимание и участие, но вступают в диалог с детьми на карельском языке, используя специальные языковые и поведенческие приёмы. Ребенка поддерживают и подбадривают в том, чтобы он ответил на карельском (целевом) языке или же повторил ответ за взрослым. Совершенно обязательным условием является создание комфортной и естественной, безопасной – напротив, творческой и интересной языковой ситуации для ребенка, в которой нет суровых требований, условий и, разумеется, наказаний. Люди, не знакомые с методикой языкового гнезда и помнящие, например, особенности языковой политики прошлых времён, когда языки меньшинств нивелировались в обществе, доставляя глубокий стресс представителям народа, часто полагают, что в языковом гнезде происходит именно так. Поэтому мы очень много внимания уделяем публичной работе, рассказывая о работе гнезда, привлекая сюда людей, мероприятия и проекты.

Работающее по всем правилам «языковое гнездо» способно действительно повлиять на ревитализацию, т. е. оживление языка в местном сообществе, на более оптимистическое к нему отношение со стороны населения. Язык становится в глазах самих представителей народа более престижным и востребованным. Мы позаимствовали данный опыт в работе у инари-саамов Финляндии, где именно языковые гнезда сильно повлияли на продвижение инари-саамского языка. В течение последних лет мы имели возможность бывать у саамов Финляндии, знакомиться с их опытом работы, участвовали в образовательных проектах, таких, например, как «Языковое гнездо» и «Финно-угорские языки и

Моменты совместного приготовления карельских блюд –
одни из самых любимых. Готовим «tönčöi» (тёнчёй) с толокном,
брусникой и сахаром. Фото: *С. Кольчурина.*

культуры в дошкольном образовании» (Решетина 2016). Основным результатом стало понимание того, что самые сложные вещи, связанные с сохранением языков, являются в то же время самыми очевидными: нужно не столько воспевать, музеефицировать и украшать язык, сколько разговаривать на нём с детьми, обучать их. Нужно сделать язык не целью, а средством жизнедеятельности и активности.

Нашу группу посещают девять детей – это максимально возможное количество для наших условий. В самом начале с большими сложностями мы набрали пять детей. Жители села не имели представления о том, что мы собираемся открывать и чем будем заниматься с детьми. Группа формировалась в течение года на основании анкетирования и родительских заявлений. Но всё же основной трудностью было найти подходящих сотрудников для работы. В селе не было ни одного профильного специалиста – педагога, имеющего опыт работы с детьми дошкольного возраста и хорошо знающего карельский язык. С большим трудом мы нашли двух женщин, карелок по национальности, у которых было педагогическое образование. Карельский язык для них являлся родным в детстве, в разной степени у обеих, но достаточно активным во взрослой жизни. У одной из них абсолютно не было опыта профессиональной занятости с карельским языком, у другой в небольшом объеме был. Работа в нашем языковом гнезде позволила им активизировать знания по карельскому языку, познакомиться с разными материалами, получить поддержку. Нашим ноу-хау является разработка «Морали воспитателя языкового гнезда» – своего рода закона, где говорится о том, каким должен быть воспитатель, что он должен знать, что от него ожидается и к чему он должен стремиться в своей работе. Вместе с трудовым договором и должностными обязанностями воспитатель в обязательном порядке расписывается в таком документе. В целом следует сказать, что сотрудник языкового гнезда – не обычный воспитатель. Работа здесь представляет собой некую комбинацию самой методики и ряда качеств специалиста: творческая жилка, креативность, артистичность, терпимость, последовательность в действиях, способность к обучению, физическая и эмоциональная устойчивость.

Детям группы «N`apukat» от полутора до семи лет. Мы изначально планировали разновозрастную группу детей, понимая, что в такой среде они

Приучаем детей к безопасному передвижению на улице.
Подходящий момент разучивать карельские песни. Получается дружно и громко,
а для проходящих мимо сельчан – радостно. Фото: *Н. Антонова*

быстрее могут запоминать и производить отдельные слова и фразы на новом языке. Более того, старшие дети с охотой помогают управляться с малышами: они учат убирать игрушки и держать в руках приборы, помогают одевать на прогулку и приглядывают за ними на улице, в помещениях дома. Четыре раза в неделю мы разводим детей маленьких и постарше по разным комнатам и проводим занятия отдельно. Всё остальное время дети находятся вместе. Для пяти- и шестилетних детей мы организовали дневной кружок «Kirjah!» («За грамотой!»), где детям предлагаются занятия по письму и нормированной карельской речи. Происходит это во время дневного сна, который для детей постарше составляет на час меньше, чем для малышей.

Четырёхлетний Ваня Притуп из англо-русскоязычной семьи.
Карельский язык даётся ему без усилий. Мальчик с удовольствием
работает со школьными принадлежностями и справляется с заданиями,
которые сообщаются ему на карельском языке. Фото: *Н. Антонова.*

С детьми работают два воспитателя по сменам, хозяюшка-помощница, которая готовит пищу, и координатор группы, которая осуществляет информационную и методическую деятельность, работает с проектами и населением.

Разумеется, наиболее сложным является выстроить всю работу по содержанию пребывания детей именно на карельском языке, не являющемся в регионе языком образования, и организовать на нем общение с детьми и между собой. Такой подход сам по себе вообще уже является исключительным для карельского языка. Его удаётся потихоньку провести в жизнь, благодаря очень мощной поддержке самого Дома карельского языка, его актива. Здесь создана очень комфортная атмосфера взаимодействия, взаимовыручки и терпимости по отношению друг к другу независимо от того, насколько хорошо ты знаешь карельский язык. Сотрудники гнезда посещают организованные здесь же курсы карельского языка, получают консультации по языку, имеют возможность пообщаться с носителями языка. Во время дневного сна детей есть время поспрашивать, как то или иное слово будет звучать на карельском языке, поработать со словарями, поупражняться в письме и чтении, прочитать свежую газету на карельском языке, пополнить новостную ленту о работе гнезда в социальной сети – словом, языку учатся не только дети, но и взрослые сотрудники. Всё содержание работы Дома карельского языка, представляющее собой двухэтажное деревянное здание общей площадью в 500 кв. м., построено так, чтобы пользу от него получали все посетители, как взрослые, так и дети.

Kaivuri (кайвури) – наша новая рабочая техника.
Для сельских ребятишек это радость. Фото: *Н. Антонова*

Учредителем группы «языковое гнездо» является сама общественная организация – и это большое преимущество. Мы работаем по своей очень простой программе, не усложненной бюрократическими требованиями. У нас есть возможность самим определять план работы, приоритеты, методы и подходы, режим дня и занятий. Все эти вещи выстроены, исходя из реального положения дел, возможностей и предпочтений, индивидуальных особенностей детей и пожеланий родителей. Если, например, в обычный детский сад, учредителем которого является муниципальный орган власти, нельзя приглашать сторонних людей, не говоря уже о приобретении продуктов питания от несертифицированного производителя, то двери нашего языкового гнезда открыты для всех желающих помочь общему делу. Любой носитель языка может побыть в группе и поддержать языковую среду. Любой желающий может также познакомиться с нашим опытом. Абсолютно все семьи с

удовольствием приносят продукты со своих приусадебных участков и хозяйств для организации питания. Всё это позволяет сделать атмосферу пребывания детей демократичной и творческой, действительно, подлинно домашней. Сами родители отмечают, что дети, посещающие наше гнездо, стали более коммуникабельными, смелыми и активными. Они называют своё гнездо не «садиком», а «карельским домом».

Раскачиваясь на качелях, дети могут выучить несколько карельских фраз. Если они хотят, чтобы их раскачивали сильнее и не останавливали движение, то скажут это по-карельски сколько угодно раз, а на следующий день уже напомнят взрослому. Фото: *Н. Антонова*

Большая часть детей приходит из многодетных семей, есть дети, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации. Ни одна семья не отказалась от посещения гнезда, равно как и не было замечаний или высказываний недовольства по поводу того, что с детьми следует говорить на том языке, который они лучше понимают. Наоборот, родители стали более задействованными в процесс оживления языка. Некоторые из них пошли на курсы карельского языка, абсолютно все прибегают к помощи бабушек и дедушек, которые знают его хорошо. Семьи полным составом приглашаются на общие мероприятия и праздники. Особенно востребованными становятся дни карельской национальной кухни. Всё чаще и естественнее карельский язык используется в общении с семьями.

Как организаторам языкового гнезда, нам очень интересно развивать свою работу, опираясь на собственный же опыт и наблюдения. Можно уже смело говорить о некоторых находках именно в отношении этой методики с нашим участием и многократной апробацией. Например, мы заметили, что очень эффективным в усвоении языка является ручной труд детей. Именно поэтому мы каждый день устраиваем занятия, где повторяются одни и те же действия с достаточным количеством времени для произнесения, повторения и усложнения карельских фраз. Интересным способом является совместный просмотр не озвученных мультфильмов или можно просто убрать звуковой ряд из мультфильма. Тогда имеется возможность импровизировать роли с использованием карельского языка, менять сюжетную линию, повторяя просмотр много раз. Дети с большим удовольствием участвуют в этой игре,

вспоминая и лучше запоминая реплики, подражая друг другу и соревнуясь между собой.

Интересны наблюдения на прогулках. В таком контексте методику работы языкового гнезда можно назвать суперпатриотичной, нацеленной на приверженность месту своего происхождения и привитие ценностного отношения к месту рождения и взросления. Замечено, что чтобы дети лучше запомнили фразы и описания явлений, связанных, например, с погодой, изменениями в природе, растительностью, в целом с окружающим миром, приходится ежедневно по нескольку раз повторять одни и те же речевые формулы. Тогда самый обычный объект становится предметом для обсуждения. Это могут быть камень и кочки по дороге; скользкий тротуар; мост через речку, который приходится каждый раз переходить на прогулке; крутая горка; слетевший с дерева берёзовый листок; лающая собака соседа; привезенные кому-то свежие дрова; скворечник на дереве, сделанный папой ребенка; приезжающая ежедневно к местному магазину хлебная машина (это событие обычно приходится на время прогулки); лужа, которая накануне могла быть меньше, а после ночного дождя стала гораздо больше. Если останавливаться и каждый раз рассуждать на темы самого, на первый взгляд, обыденного, того, что окружает ребенка на обычной прогулке, он начинает это замечать и делать собственные наблюдения в ключе ежедневных изменений и связей с карельским языком – в нашем случае тем, который является целью обучения. Тогда всё кругом становится родным, близким, заслуживающим внимания, изучения. На языке большинства – русском – это кажется очевидным и тривиальным. Взрослые часто думают, что эти явления детям и так понятны, так как они давно знают все эти слова и фразы. В нашем же случае вместе с окружающим миром мы изучаем язык, где любые контекстные движения и изменения, предметы и явления, подручные материалы, звуки и новости становятся рабочим инструментарием. Он не затратный, но при изучении языка очень эффективен.

На прогулке стараемся общаться с носителями языка. Фото: *Н. Антонова.*

Уже сейчас дети довольно хорошо понимают на карельском языке то, что им говорится каждый день, могут очень коротко ответить на целевом языке или употребить карельские слова в русскоязычных предложениях. Даже в самом начале не было проблем с отчуждением языка, на котором не говорят с детьми

дома. Всё происходит в естественном коллективном темпе: дети и взрослые следуют ежедневному распорядку дня, где зарядка, питание, занятия, игры, прогулки и сон превратились в рутинную привычку. Языковой контент формируется вокруг такого режима дня. Мы обратили внимание на то, что взрослым не сразу становится очевидным, понимает ли ребенок обращенную к нему фразу на карельском языке. Он просто делает так же, как другие дети. Через какое-то время (у всех детей этот отрезок времени разный) он может выполнить эту же просьбу, но обращенную к нему одному, а еще через некоторое время показать вновь прибывшему в гнездо ребенку, что нужно сделать. Между собой дети общаются на русском языке, иногда вставляя в разговор карельские слова. Русский язык, разумеется, продолжает оставаться для ребенка более сильным языком, т. к. он является языком семьи, медийного и сельского окружения.

Молодая семья Егоровых. Родители Евгений и Ирина – оба карелы, оставшиеся без знания карельского языка. Они часто бывают в Доме карельского языка и с удовольствием наблюдают за всем происходящим здесь. Поддерживая сына Макара, они принимают участие в мероприятиях, привыкают к письму и чтению на карельском языке. Фото: *А. Захарова.*

Благодаря работе языкового гнезда можно говорить пусть и о небольших, но все же ясных предпосылках возврата к двуязычию современных карельских детей. Вопросом является лишь то, останется ли это единственным прецедентом на всю республику или разовьется в крепкую практику, чтобы можно было бы говорить о масштабах и реальном влиянии на языковую ситуацию карелов.

Литература

Алексахина Н. А. (1998) Тенденции в изменении национальной идентичности народов России // Социологические исследования, 2, 49–54.

Антонова Н. (2018) Языковое гнездо: Как оживить карельский язык // Учительская газета, 46.6.11. ug.ru/archive/76612?fbclid=IwAR3nX3kc_dk3rFPSRDd4gMWx1n8Enqh0cIqQltlSE-hApbsvgaW0Khn7VPM

Васильева Н. В. (2014) Совершенствование системы обучения карельскому, вепсскому и финскому языкам в образовательных учреждениях Республики Карелия //

Зайцева Н. Г.; Муллонен И. И. (ред.) V Всероссийская конференция финно-угроведов «Финно-угорские языки и культуры в социокультурном ландшафте России». Петрозаводск: Правительство Республики Карелия, 603–607.

Дь*яконова М. В.* (2016) Современный статус и перспективы ревитализации финно-угорских языков в Республике Карелия // Ежегодник финно-угорских исследований, 10(3), 156–167.

Замятин К.; Пасанен А.; Саарикиви Я. (2012) Как и зачем сохранять языки народов России. Хельсинки: POGA.

Инфосправка. (2017) Информационная справка об изучении карельского, вепсского и финского языков в образовательных организациях Республики Карелия в 2017–2018 учебном году. Содержит данные, предоставленные образовательными организациями Республики Карелия Центру этнокультурного образования ГАУ ДПО РК «Карельский институт развития образования». 08.10. kiro-karelia.ru

Мозли К. (2010) Атлас языков мира под угрозой исчезновения. Париж: Юнеско, unesco.org/culture/languages-atlas/en/atlasmap.html

Решетина А. (2016) Реализация проекта в республике Карелия // Антонова Н.; Протасова Е.; Сиркия Й. (ред.) Возрождение двуязычия в детских садах России: опыт регионов. Хельсинки: SVS, 75–82.

Ирина Новикова (Паттая)

РУССКИЙ ЯЗЫК В ТАИЛАНДЕ

Русский язык получает всё большее распространение в Таиланде. Раньше у жителей Таиланда было лишь общее смутное представление о России и о русских, русским языком владели немногие. Согласно О. А. Жилиной (Жилина 2015, 2016), русский язык и культура впервые начали интересовать таиландцев в 1890-е гг., в период правления короля Рама V Чулалонгкорна. В этот период Сиамское королевство было окружено европейскими колониями, однако сохраняло независимость, находясь под постоянной угрозой нападения со стороны Англии и Франции. В этой ситуации король пошел на решительный шаг: пригласил тогда еще наследника российского престола, будущего царя Николая II, путешествовавшего по странам Юго-Восточной Азии, посетить Бангкок. Королю удалось начать налаживать хорошие отношения между Россией и Сиамом в целях получения поддержки от Российской империи. Более того, король послал своего сына, принца Чакрапонга в Санкт-Петербург, где тот закончил с отличием Пажеский корпус и Военную академию, получив чин полковника русской армии. Он стал первым из тайцев, кто изучал русский язык, причем он начал занятия еще на родине, до отъезда в Россию, потом научился прекрасно говорить по-русски, полюбил русскую литературу и культуру. Его примеру последовали другие члены королевской семьи. В те времена с учениками занимались индивидуально. В советское время коммунистическая идеология преследовалась, так что того, кто захотел бы выучить язык, считали преступником.

В последние годы Таиланд становится все более частым местом, куда отправляются в отпуск российские туристы. Разнообразные отношения между Россией и Таиландом интенсивно по всем направлениям, чему способствуют как дипломатические, так и неформальные двусторонние отношения. Вслед за бизнесом и взаимной симпатией идет изучение языков друг друга. Русский язык в Таиланде стал присутствовать в общественных местах – вывесками, разговорами, объявлениями. С одной стороны, это явное свидетельство растущего интереса жителей Таиланда к нашей стране, с другой – возможность для тайцев приобщиться к русской классической культуре, традициям, историческому наследию. Поддержка русского языка в Таиланде прежде всего связана с экономическим фактором. Поддержка русского языка способствует национальным интересам Тайланда, укреплению экономических и культурных связей с Россией. Но несмотря на значительный прогресс в развитии российско-тайских отношениий, полноценные программы по изучению русского языка по-прежнему представлены только в трнх тайских вузах, и все они находятся в Бангкоке.

По данным, представленным МИД РФ (МИД 2003), в Таммасатском университете (Thammasat University) на кафедре русского языка (Russian Studies Program Faculty of Liberal Arts, Thammasat University) работает 6 преподавателей. Ежегодно 20–30 филологов-русистов получают диплом бакалавра и 10–15 человек проходят курс русского языка в качестве второго или факультативного.

В Рамкамхэнгском университете (Ramkhamhaeng University) русский язык преподаётся в качестве факультативного курса в рамках учебной программы

бакалавриата. На отделении русского языка (кафедра западноевропейских языков) обучается около 200 студентов. Еще 100 учащихся получают ежегодные курсы при университете (МИД 2003).

Русский язык изучают также студенты старейшего в стране Чулалонгкорнского университета (Chulalongkorn University). В 2012 году при отделении изучения России университета открылся Русский центр, созданный в рамках международного гуманитарного проекта Фонда «Русский Мир». Русский центр укомплектован русскоязычной библиотекой из тысячи томов, аудио- и видеоматериалами и специальными мультимедийными программами, а также современной компьютерной лингвистической лабораторией. Центр предоставляет возможность эффективно изучать русский язык и культуру на основе прогрессивных методик и программ и создаёт условия для организации художественных акций, научных дискуссий и неформального общения представителей разных культур.

В настоящее время в программе бакалавриата Чулалонгкорнского университета обучаются 25 тысяч студентов, в магистратуре – 10 тысяч. В аспирантуре университета состоят более двух с половиной тысяч аспирантов. Студенты университета изучают не только русский язык, но и экономику, политику, культуру и историю России.

Названные университеты успешно осуществляют сотрудничество с российскими вузами, пользуются студенческими программами обмена. Благодаря такому активному взаимодействию самая перспективная тайская молодежь (которая в обозримом будущем будет влиять на путь развития своей страны) получила возможность не только изучить русский язык, но и активно участвовать в будущих процессах взаимодействия.

Исследуются варианты методик обучения русскому языку на разных уровнях (Консанпак П. 2017), сопоставляется язык жестов (Мичана Палит 2017), особенности усвоения предложно-падежной системы (Пасукди Сривара 2017), специфические трудности тайцев в русском (Чансугри Сомпхак 2003, 2017), восприятие традиций русского чаепития тайцами (Пуранасутхимонгкол Т. 2017), а также другие лингвокультурологические концепты (Чусуван Критсада 2017).

Можно сказать, что русский язык является для тайцев самым трудным среди западных языков. Несмотря на это, сейчас его серьезно изучают не только в университетах, но и в частных школах, на курсах, в кружках. Например, в разных городах Таиланда местные власти совместно с общественными организациями и бизнес-структурами регулярно проводят бесплатные курсы русского языка для частных тайских предпринимателей и владельцев малого и среднего бизнеса в Таиланде. В течение 100 часов студенты изучают русский язык. По окончании курсов учащиеся получают сертификаты. Подобные акции направлены на улучшение качества туристических предложений для российских путешественников в курортных зонах, т. к. туристический сектор является одной из основных сред применения языковых знаний в стране. По данным МИД РФ (2003), в нем занято 70–75 % русскоговорящих тайцев, главным образом в качестве гидов и переводчиков. Остальные 25–30 % являются сотрудниками государственных учреждений и вузов.

Полноценное государственное образование на русском языке для поддержания его у детей соотечественников и детей от смешанных браков на данный

момент может предоставить Школа при Посольстве РФ в Бангкоке. В самом популярном среди русских городе Паттая дошкольное, начальное школьное и дополнительное образование на родном языке осуществляет лицензированный в Таиланде детский центр «Семицветик» (7flowers-pattaya.com). О работе центра можно посмотреть видеоролики: youtube.com/watch?v=WlBT-TeaAhE; youtube.com/watch?v=sDjp5RW2jq4.

«Семицветик» объединил около шестидесяти детей дошкольного и тридцати - школьного возраста. Среди них не только русскоговорящие дети, но и ребята из англоговорящих семей, а также тайские воспитанники. Образование в детском центре на дошкольной ступени осуществляется по федеральной программе «От рождения до школы» на трех языках: русском, английском и тайском. Школьники обучаются по программе «Школа России».

Наглядно-дидактические пособия и электронные ресурсы для реализации образовательного процесса были собраны с помощью родителей и изготовлены собственными силами педагогов. Методическая библиотека детского центра пополняется благодаря Ольге Васильевне Узоровой, которая передала в дар детскому центру коллекцию своих книг (uzorova-nefedova.ru), в том числе рабочие тетради для воспитанников детского сада и учеников школы.

Детский сад работает круглый год, исключая тайские праздничные дни. Каникулы у школьников совпадают с учебным планом в российской системе образования. Это позволяет ученикам легче адаптироваться при смене школы (страны). В течение летних месяцев в детском центре работает летний лагерь с возможностью не только отдохнуть во время каникул, но и подтянуть знания по предметам.

Направление дополнительного образования в детском центре «Семицветик» включает языковые курсы, спортивные секции (самбо, плавание, бокс, гимнастика), творческие студии (балет, художественное творчество, народные промыслы, театральные игры), а также кружки по направлениям: раннее развитие детей, научные опыты, песочные техники и т. д.

Растет интерес тайской общественности к изучению русского языка и к России как стране, открывающей широкие образовательные, экономические и культурные перспективы. Повышается мотивация соотечественников в Таиланде к сохранению русского языка и российских культурных традиций. Подобная работа содействует консолидации и укреплению связи с Россией специалистов-русистов и всех русофонов мира.

С сожалением можно констатировать, что в Таиланде при посольстве Российской Федерации нет Русского центра, в котором заинтересованные лица могли бы получать информацию о России, ближе знакомиться с русской культурой, нет магазинов, где можно было бы купить словари, учебники, журналы, книги и фильм на русском языке. Возможно, такой центр мог бы быть посредником между другими тайскими и российскими университетами и более интенсивно проводить в жизнь идею обмена преподавателями и студентами. Кроме того, хотя потребность в распространении русского языка очевидна, до сих пор нет никаких официальных документов, определяющих статус русского языка в Таиланде, нигде не зафиксирована необходимость подтверждать уровень владения русским языком для желающих получить работу, связанную с применением знаний языка. О существовании российской системы тестирования для определения знаний РКИ почти никто в Таиланде не знает.

Литература

МИД (2003) Доклад Министерства иностранных дел Российской Федерации «Русский язык в мире», Москва, dipkurier.narod.ru/glavdip/doklad1.htm.

Жилина О. А. (2015) Русский язык в социокультурном пространстве Таиланда: Статья – Обучение. Тестирование. Оценка: Материалы 14 международной конференции. *Нижний Новгород: ФГБОУ ВПО НГЛУ, 41–46.*

Жилина О. А. (2016) Особенности подготовки студентов Университета Таммасат к тестированию по РКИ в условиях неязыковой среды Таиланда // Кутырева Н. А. (ред.) Международная региональная конференция «Русский язык в странах Юго-Восточной Азии». Материалы конференции. Ханой: РЦНК, 349–360.

Консанпак П. (2017) Исследование методик преподавания русского языка как иностранного для тайских студентов // Романова и др., 132–137.

Мичана Палит (2017) Язык жестов как одно из важных невербальных средств общения между русскими и тайцами // Романова и др., 185–189.

Новикова И. (2017) Аспекты билингвизма в Юго-Восточной Азии // Романова и др., 220–223.

Пасукди Сривара (2017) Классификация ошибок тайских учащихся в употреблении предлогов русского языка в аспекте преподавания РКИ // Романова и др., 253–255.

Пуранасутхимонгкол Т. (2017) Изучение русских традиций через пословицы и поговорки (на примере чаепития) // Романова и др., 266–269.

Романова Н. Н.; Кутырева Н. А.; Жилина О. А. (ред.) (2017) Международная конференция «Русский язык в странах АСЕАН 2017». Материалы конференции. Бангкок: Университет Таммасат, Университет Рамкхамхенг.

Чансугри Сомпхак (2003) Трудности изучения русского языка в Таиланде. Материалы научных конференций Восточного института Дальневосточного государственного университета. 114. flatik.ru/materiali-nauchnih-konferencij-vostochnogo-instituta-dalenevos-index–25

Чансугри Сомпхак (2017) Некоторые трудности перевода текстов с русского языка на тайский и с тайского языка на русский на примере работ студентов секции русского языка университета Рамкхамхенг // Романова и др., 318–321.

Чусуван Критсада (2017) Сопоставительный лингвокультурологический анализ концептов как инструмент повышения эффективности изучения РКИ // Романова и др., 322–325.

Наталья Пономарёва (Иркутск)

РАБОТА С ПЕДАГОГАМИ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ, ФУНКЦИОНИРУЮЩИХ В УСЛОВИЯХ ДВУЯЗЫЧИЯ (НА ПРИМЕРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАЖИРОВОЧНОЙ ПЛОЩАДКИ ИРКУТСКОЙ ОБЛАСТИ В РЕСПУБЛИКЕ ТЫВА)

Особенности ситуации двуязычия, сложившейся сегодня в Республике Тыва, не раз становились предметом описания и обсуждения. Отметим наиболее важные признаки этой ситуации. Во-первых, основным языком общения в быту (из двух государственных – русского и тувинского) является именно тувинский язык, хорошо сохранившийся и продолжающий развиваться. По данным переписи населения, в 2011 году родным языком тувинский считали около 98 % населения (Шаалы 2011). Причины такого активного использования тувинского языка связывают с географическими (республика достаточно замкнута – окружена Саянами), историческими (довольно позднее вхождение в состав СССР – в 1944 году в качестве Тувинской автономной области РСФСР), демографическими и социально-культурными особенностями (значительное преобладание титульной нации, которая предпочитает вести сельский и кочевой образ жизни). Кроме того, правительство республики очень много делает для сохранения родного языка: в 2011–2013 гг. функционировала республиканская целевая программа «Государственные языки в системе образования Республики Тыва», призванная улучшить условия для сохранения, развития и изучения тувинского и русского языков, повысить уровень их преподавания; в 2017 году была принята государственная программа Республики Тыва «Развитие тувинского языка на 2017–2020 годы», цель которой определена как «создание условий для сохранения, равноправного развития тувинского языка как государственного языка Республики Тыва»; в регионе ежегодно 1 ноября проводится День тувинского языка и т. д.

Во-вторых, отмечается видимое сокращение функционирования русского языка на территории республики в результате оттока русскоязычного населения в 90-е годы XX века, обусловленного усилением социальной напряженности в регионе, обострением межнациональных конфликтов (Очур 2015: 95), а вследствие этого – «отсутствие русской языковой среды в подавляющем большинстве населённых пунктов» (Селивёрстова 2008). Однако запрос на изучение русского языка достаточно высок, особенно среди молодёжи, так как хорошее знание языка позволит реализовать разнообразные образовательные, а в дальнейшем жизненные задачи. Кроме того, глава республики Шолбан Кара-оол призвал создать условия «для полноценного и гармоничного развития двуязычия». А значит, необходимо обратить особое внимание на вопросы полноценного функционирования и русского языка на территории республики. Здесь также стоит отметить системную работу руководства Тувы. Например, для повышения уровня владения русским языком как государственным постановлением Правительства Республики Тыва от 18.10.2013 года № 608 была утверждена государственная программа «Развитие русского языка на 2014–2018 годы» с целью развития, поддержки, сохранения и функционирования русского языка. Программа направлена на консолидацию российского

общества, гармоническое развитие личности ребенка и его интеграцию в социально-экономическое и культурное пространство страны. С ее помощью решаются актуальные для республики проблемы повышения уровня преподавания русского языка, отсутствия методик обучения в мононациональной среде, каковой сегодня по объективным причинам является большинство сельских школ Тувы. Программа включает в себя три подпрограммы: «Функционирование и развитие русского языка в Республике Тыва», «Русский язык в системе непрерывного образования республики», «Повышение квалификации педагогических кадров республиканской системы образования»; Указом Главы Республики Тыва 2014 год был объявлен Годом русского языка, в рамках которого проводились мероприятия, направленные на поддержку, развитие и популяризацию русского языка; с 2014 года утверждены ежегодные гранты Главы Республики Тыва в поддержку учителей – носителей русского языка, изъявивших желание выехать на работу в сельские школы для повышения качества владения русским языком у обучающихся в школах с родным (нерусским) языком обучения; в помощь учителям, преподавателям, учащимся, студентам, разработан сайт «Русский язык в Туве» (русскийязыквтуве.рф), где публикуются федеральные и региональные документы по языковой политике, размещаются статьи лингвистов, методистов и общественных деятелей о состоянии, распространении и сохранении современного русского литературного языка, информация о республиканских конкурсах и олимпиадах, а также дидактические материалы для подготовки уроков и внеурочной деятельности.

Вопросы двуязычия в Туве оказались актуальными в последние три года и для Иркутской области. Связано это с появлением в 2016 году на территории области федеральной стажировочной площадки «Русский язык». Распоряжением Правительства Российской Федерации от 28 апреля 2016 года № 801-р по итогам конкурсного отбора государственных программ субъектов Российской Федерации бюджету Иркутской области из федерального бюджета в 2016 году была предоставлена субсидия на поддержку реализации мероприятия ФЦП «Русский язык» на 2016–2020 годы «в целях софинансирования мероприятий государственных программ субъектов Российской Федерации по развитию содержания, форм, методов повышения кадрового потенциала педагогов и специалистов по вопросам изучения русского языка (как родного, как неродного, как иностранного) в образовательных организациях Российской Федерации, а также по вопросам использования русского языка как государственного языка Российской Федерации» (ФЦПРЯ 1.6).

Республика Тыва стала регионом-реципиентом для проведения мероприятия, а базой федеральной стажировочной площадки – Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования Иркутской области «Институт развития образования Иркутской области» (ГАУ ДПО ИРО), учредителем – Министерство образования Иркутской области.

Следует отметить, что большинство школ республики функционируют, как уже упоминалось, в моноязычной языковой среде. В целом в тувинских школах сегодня языковая ситуация представлена в двух вариантах. В первом случае у учащихся наблюдается низкий уровень владения русским языком. Это характерно для западных и юго-западных районов Тувы, где среда является по большей части моноязычной и возможность совершенствовать знание русского

языка отсутствует. Второй вариант представлен в городах (в первую очередь – г. Кызыл), где дети, обучающиеся в русских школах и классах, зачастую не знают родного языка или понимают его, но сами на нем не говорят. Кроме того, довольно часты примеры смешения языков (уже в дошкольном возрасте). В южных районах Тувы довольно сильны монгольские диалекты.

Перед тьюторами федеральной стажировочной площадки Иркутской области была поставлена задача помочь учителям Тувы в повышении компетенции по вопросам преподавания русского языка. Для решения этой задачи в 2016 году была разработана персонифицированная модель повышения квалификации педагогов, основанная на адресной помощи при выявлении затруднений в их профессиональной деятельности. Эта высокоэффективная разработка успешно прошла экспертизу в Российской академии образования и была реализована в рамках Федеральной целевой программы «Русский язык» в августе-сентябре 2016 года. В основу модели положены три этапа определения образовательного запроса слушателей:

– региональный образовательный запрос, основанный на диагностике педагогов по вопросам содержания и методики преподавания русского языка, проверке показателей обученности школьников, а также на результатах собеседования с представителями Министерства образования и науки Республики Тыва и Министерства образования Иркутской области, научных организаций и учреждений дополнительного профессионального образования;
– групповой образовательный запрос, который осуществляется на стадии очного обучения и предполагает выбор учебной группой одного из предложенных вариантов модулей по каждому из обязательных направлений, сформулированных на уровне регионального образовательного запроса. Так, для Республики Тыва и Иркутской области были определены следующие направления: 1) «Русский язык как родной и как неродной в билингвальной среде: основные понятия курса, формы и методы преподавания», 2) «Метапредметность русского языка в школе», 3) «Создание и развитие языковой среды через внеурочную деятельность», 4) «Событийные формы работы с языковым материалом в условиях билингвизма», 5) «Теоретические вопросы преподавания русского языка в условиях поликультурной среды»;
– индивидуальный образовательный запрос, построенный на выборе каждым конкретным слушателем на стадии заочно-дистанционного обучения тех модулей, которые, по его мнению, помогут ему решить свои профессиональные проблемы, создать собственные продукты образовательной деятельности и накопить нужные компетенции.

Для реализации модели была создана дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Вопросы преподавания русского языка как родного и как неродного в образовательных организациях», которую характеризуют разнообразие, избыточность и вариативность содержания и форматов его освоения. Программа состоит из 28 модулей, позволяющих выстроить более 700 вариантов индивидуальных образовательных маршрутов. При этом удовлетворяется главный запрос слушателей – демонстрация конкретных путей решения проблем и распространение положительного опыта,

поскольку ДПП создана успешно практикующими педагогами (региональными тьюторами, представителями ФСП и РСП), передающими свой удачный опыт слушателям в процессе повышения квалификации.

При этом необходимо отметить, что актуальность вопросов преподавания русского языка как неродного несомненна и для педагогов Иркутской области как полиэтнического региона. Русский язык является одним из фундаментальных факторов, объединяющих многонациональное пространство Иркутской области, что обусловливает необходимость расширения мер, направленных на его поддержку. В частности, на территории региона расположены отдельные муниципальные образования с преобладающим коренным населением – бурятами, эвенками, тофаларами; имеются компактные места проживания поляков, белорусов, немцев и других этнических групп. Кроме того, развитие экономического потенциала Иркутской области стало причиной миграции трудовых ресурсов из стран Содружества Независимых Государств.

Это приводит к тому, что во многих образовательных организациях воспитываются и обучаются вместе дети, для которых русский язык является родным, неродным или иностранным. Данная ситуация во многом является причиной падения интегральных показателей качества образования в основной школе, о чем свидетельствуют региональные мониторинговые исследования. Таким образом, очевидна потребность в педагогах и специалистах, владеющих современными формами, методами и технологиями преподавания русского языка как родного/неродного/иностранного на всех уровнях образования. При этом очевидно, что проблематика повышения квалификации должна быть разнообразна, избыточна и вариативна по содержанию и форматам освоения, чтобы обеспечить персонифицикацию образовательной среды: через выбор конкретных элементов содержания и форм в зависимости от конкретной ситуации педагог должен определить и реализовать индивидуальный образовательный маршрут.

Однако, как показывает практика, начинать работу по освоению языка следует еще до школы и преемственно продолжать ее в начальном образовании ребенка. В детском саду возможно сформировать естественную языковую среду, вводя образовательные элементы через игру и бытовое общение с учетом возрастных особенностей детей, что сделает процесс освоения языка более эффективным и подготовит переход к дальнейшему обучению. О таком естественном общении, которое охватывает все сферы речеупотребления, соответствует возрасту, являясь при этом насыщенным, разнообразным и регулярным (Протасова, Булатова 2010). В детском саду, безусловно, проще обеспечить взаимосвязь между обучением языку и повседневным общением на нем, то есть сформировать такое языковое пространство, которое необходимо для качественного овладения языком. Это подтверждают и результаты анкетирования воспитателей, учителей, администраторов и родителей. А значит, система повышения квалификации по вопросам преподавания русского языка как родного/неродного/иностранного должна охватывать и педагогов дошкольного образования. Кроме того, для Тувы очевидна необходимость создания в детском саду полноценной двуязычной среды, которая позволит воспитанникам в достаточной мере овладеть навыками как тувинского (что несложно, так как именно этот язык, как уже говорилось, является языком бытового – в первую очередь семейного – общения), так и русского (что и есть основная проблема).

Этот факт определил одно из дальнейших направлений деятельности федеральной стажировочной площадки Иркутской области, продолжающей функционировать в 2017 году в рамках реализации мероприятия федеральной целевой программы «Русский язык» на 2016–2020 годы (ФЦПРЯ 1.6), а в 2018 году – в рамках реализации Государственной программы «Развитие образования» (направление «Развитие и распространение русского языка как основы гражданской самоидентичности и языка международного диалога»).

С целью планирования работы в мае 2017 года среди педагогов Иркутской области и Республики Тыва, работающих в полиэтнической среде, была проведена диагностика компетенций в области обучения русскому языку и формирования языковой среды. В диагностическом исследовании приняли участие более двух тысяч педагогов дошкольного, начального и основного общего образования (учителя русского языка и литературы). По результатам диагностики были обозначены аспекты, в которых педагоги определили возникающие проблемы: требования в области филологического образования и коммуникативного развития обучающихся на разных уровнях образования; преемственность между уровнями образования в области филологии и коммуникативной компетентности; теоретические основы речевого развития детей дошкольного возраста; современные технологии обучения русскому языку и развития речи воспитанников и обучающихся в условиях реализации ФГОС на всех уровнях образования; недостаточный уровень сформированности языковой грамотности педагогов нефилологического направления, что зачастую вредит формированию общего речевого уровня обучающихся и воспитанников; теоретические и методические основы обучения русскому языку как неродному/иностранному.

Остановимся на вопросах работы с детьми-билингвами в дошкольных образовательных учреждениях. Актуальность этого направления подтверждается и многочисленными исследованиями тувинских коллег, например (Крылепова, Томилова 2015).

С учетом проведенной оценки компетенций педагогов дошкольного образования в вопросах освоения воспитанниками русского языка (как родного/неродного), для организации конкретной помощи по компенсации профессиональных затруднений, обнаруженных у преподавателей русского языка, тьюторами была дополнительно разработана профессиональная программа повышения квалификации «Формирование и развитие языковой среды в дошкольной организации» (72 ч), в которую включены следующие разделы: «Общие вопросы языкового развития воспитанников в ситуации двуязычия», «Приёмы и методы обучения дошкольников русскому языку как родному и как неродному», «Использование дополнительных ресурсов при обучении русскому языку как родному и как неродному», «Развитие речи воспитанников в совместной деятельности со сверстниками и взрослыми».

Программа является многомодульной (44 модуля: например, «Диагностика речевого развития дошкольников», «Организация речевой предметно-пространственной развивающей среды в группе детей дошкольного возраста», «Педагог как носитель языка и языковой культуры», «Режиссерская игра, технология макетирования как способ развития речевой активности детей-дошкольников», «Формы организации коммуникативно-речевой деятельности на основе системы игровых методов и приёмов в процессе реализации методов

музейной педагогики», «Методы и приёмы эффективного развития речевых навыков детей старшего дошкольного возраста», «Методы и приемы развития речевой активности дошкольников-билингвов в процессе организации экспериментальной деятельности», «Развитие речевых навыков детей дошкольного возраста через ознакомление с русскими народными традициями», «Современные формы организации речевой деятельности (взаимодействия) взрослых и детей», «Компетентность родителей в области речевого развития детей дошкольного возраста» и др.) и предполагает профессиональное развитие педагогов дошкольного образования по индивидуальным планам.

Для организации курсов повышения квалификации педагогов Республики Тыва из числа обученных специалистов была сформирована команда тьюторов, в которую помимо сотрудников Института развития образования Иркутской области вошли педагоги-практики (до 60 % педагогического состава, обеспечивающего реализацию программы ПК), чьи авторские методики показывают высокую результативность в преподавании русского языка: специалисты начального общего образования и педагоги дошкольных образовательных учреждений из числа базовых (опорных) площадок ГАУ ДПО ИРО как Федеральной стажировочной площадки. В процессе бучения слушатели узнавали о конкретном опыте преподавания русского языка, формирования и развития языковой среды, накопленном региональными тьюторами в процессе профессиональной деятельности.

По результатам конкурсного отбора в 2017 году статус базовой (опорной) площадки ГАУ ДПО ИРО как ФСП был присвоен 20 образовательным организациям, в том числе 5 детским садам: МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 79» муниципального образования города Братск; МОУ «Школа-детский сад № 1 города Черемхово»; МДОУ ИРМО «Марковский детский сад комбинированного вида»; МКДОУ ШР «Детский сад № 10 «Тополёк»; МАДОУ детский сад комбинированного вида № 117 «Теремок» Ангарского городского образования. Базовыми (опорными) площадками наработан большой опыт по разным направлениям, который тьюторы и представляли в Туве:

1) МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 79» муниципального образования города Братска – тема «Создание естественной языковой среды для стимулирования процессов овладения русским языком детей-инофонов». Педагоги работают в проектах по овладение грамматикой русского языка детьми-билингвами, осуществляют индивидуальную психолого-педагогическую и логопедическую поддержку двуязычных детей, участвуют в работе родительского клуба «Учим язык вместе», устраивают мероприятия для детей и родителей, проводят консультации по вопросам воспитания детей-билингвов;
2) МКДОУ Шелеховского района Детский сад № 10 «Тополёк» – тема «Совершенствование развивающей предметно-пространственной среды ДОУ как основа для формирования и развития русского языка у дошкольников». Чтобы стимулировать речевую активность, в практике педагогов используются всевозможные инновационные приемы и формы работы, а также интерактивные технологии;
3) МДОУ Иркутского районного муниципального образования «Марковский детский сад комбинированного вида» – модель воспитания

межнациональной толерантности у детей в условиях современного детского сада. Родители и ребята старшего возраста активно участвуют в проведении мероприятий, целью которых является знакомство с Россией как с многонациональной страной: дети не только узнают о русских традициях и культуре, но и о культурных особенностях народов, представители которых воспитываются в детском саду;

4) МОУ «Школа-детский сад № 1 г. Черемхово» – тема «Знакомство с традициями русского народа при изучении русского языка детьми дошкольного возраста». Для развития коммуникативных способностей воспитанников и младших школьников педагоги используют материал культурологического содержания;
5) в целях создания языковой среды в дошкольном образовании МАДОУ детский сад комбинированного вида № 117 «Теремок» города Ангарска разрабатывает направление «Развитие коммуникативной деятельности воспитанников путём разнообразия видов и форм деятельности на основе сотрудничества всех участников образовательного процесса». Данное направление предполагает совместную работу педагогов, воспитанников и их родителей с опорой на традиционные и инновационные методы и приемы организации дошкольного образования.

Для успешного освоения программ и повышения уровня профессиональной компетентности по вопросам создания развивающей речевой среды в дошкольной образовательной организации в помощь педагогам были разработаны научно-методические и учебно-методические ресурсы, обеспечивающие деятельность ФСП и повышение квалификации: методический путеводитель «Журнал слушателя»; методический кейс для педагогов дошкольных образовательных организаций, существующий в электронном формате и включающий в себя текстовые документы, а также аудио- и видеофайлы для занятий с дошкольниками; «Развитие языковой среды в дошкольной организации» (сборник методических материалов для педагогов ДО). Помимо этого, преподавателями кафедры русского языка и общего языкознания ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» были подготовлены методические рекомендации для учителей русского языка «Лингвистическое обеспечение интеграционных процессов: преподавание русского языка как неродного в условиях общеобразовательной школы». Задача пособия – сформировать у педагогов систему представлений о специфике преподавания русского языка как неродного и о проблемах, связанных с интерферирующим воздействием родного языка детей-инофонов и билингвов на процесс овладения ими русским языком; обеспечить учителей русского языка Иркутской области системой методических рекомендаций и комплексом упражнений, ориентированных на предупреждение, коррекцию и преодоление интерференции. В книгу вошли главы «Преподавание русского языка как неродного: опыт и перспективы», «Проблемы обучения иностранным языкам в зеркале лингвистической теории» («Типологические различия языковых структур как источник сложностей в овладении иностранным языком», «Сопоставительный анализ языковых систем как средство прогнозирования и преодоления интерференционных ошибок»), «Методические материалы и рекомендации» (например, «Задания к учебникам

для начальной школы (общие рекомендации)», «Упражнения для предупреждения и корректировки интерференционных ошибок», «Упражнения для формирования навыка осмысленного использования лексических единиц и расширения словарного запаса» и др.). Учитывая возрастные особенности воспитанников, это пособие используют в своей деятельности и педагоги детских садов.

Работа с педагогами дошкольных образовательных организаций Тувы оказалась эффективной и имеет большие перспективы. В ходе реализации дополнительных профессиональных программ получены самые высокие оценки от слушателей. На настоящий момент федеральной стажировочной площадкой Иркутской области «Русский язык» накоплен большой опыт в области преподавания русского языка как родного/неродного/иностранного, в том числе и в аспекте дошкольного образования. Этот опыт, как показывает практика, востребован как на уровне региона, так и на уровне Российской Федерации.

Литература

Крылепова Т. В.; Томилова Т. П. (2015) Развитие и коррекция речи дошкольников в условиях тувинско-русского двуязычия // Вестник Тувинского госуниверситета. – Педагогические науки, 4(27), 163–167.

Очур Н. М. (2015) Развитие двуязычия в школах Тувы в постсоветский период // Вестник Томского государственного педагогического университета, 4(157), 93–97.

Протасова Е. Ю.; Булатова Е. А. (2010) Детское двуязычие. Помогаем малышам заговорить по-русски. Дети учат второй язык // Дошкольное образование, 1, 6; 20, 5; 21, 19.

Селивёрстова Г. (2008) Родной язык не нужен? Как решить проблемы двуязычия // Учительская газета, 1. 08.01. ug.ru/archive/22167

Шаалы А. (2011) О программе развития двуязычия в Туве // Портал «Тува. Азия». 05.08. tuva.asia/news/tuva/3720-shaaly.html

Анна Салавирта (Хельсинки), **Татьяна Долганенко** (Эспоо)

О МЕЖДУНАРОДНОМ ЦЕНТРЕ HAPPY LAND

Многоязычие как обычное явление в жизни людей существовало с древних времён, о чём свидетельствуют, например, шумерские глиняные таблички с параллельными словарями и текстами на нескольких языках, датируемые 2600 годом до рождества Христова (Franceschini 2013). Люди, говорящие на разных языках, находились в контакте друг с другом. Большинство древних сообществ были многоязычными. Иногда это считалось культурным богатством, иногда вызывало подозрения или ненависть. Создание единых литературных языков характерно для нового времени, хотя до сих пор есть языки, для которых не создано языковой нормы. В стремлении к единству нации и языка часто игнорировалась или подавлялась роль диалектов и языков меньшинств.

Вместе с появлением Европейского союза были подняты вопросы сохранения языков коренных и иммигрантских меньшинств, изучения языков соседей и малых народов. Понимание важности знания нескольких языков было осознано в связи, с одной стороны, с облегчением и расширением контактов между народами, а с другой – с ростом возможностей обязательного школьного и необязательного внешкольного образования. Этот процесс шел несколько десятков лет, и сегодня дебаты о качественном многоязычии стали уделом не отдельных ученых, а различных сообществ. Специалисты в области многоязычия отмечают, что семьи, в которых говорят на двух и более языках, во многих странах не имеют должной поддержки со стороны собственных диаспор в нелёгком, а порой и достаточно требовательном процессе поддержки языков (см., например, Lanza 2009; Harding, Riley 1986), а исследования многоязычия проводятся в основном только в отдельно взятых семьях (см., например, Montanari 2010; Салавирта 2017).

Одна из сторон коммодификации языков – потребность в их изучении, соответственно, в преподавании и создании соответствующей структуры использования. Если говорить о преподавании русского языка как родного и иностранного в Европе, то сейчас открылось множество образовательных, семейных и детских центров, предлагающих программы развития и обогащения языкового и культурного багажа детей. В данной статье мы обратимся к опыту одного из таких центров в Финляндии.

Международный центр Happy Land (некоммерческая организация HAPPY LAND ry) были основаны в 2014 году педагогом, психологом, экспертом в области образования Татьяной Долганенко. Этот центр является одним из многих семейных и развивающих детских центров столичного региона Финляндии, среди которых «Волшебная страна Оз» (ihmemaaoz.wixsite.com/ihmemaaoz), «Садко» (russkijdom.fi/Sadko/Rus/index.html), «Мария» (perhekeskusmaria.fi), «Музыканты» (musikantit.fi), «Пеликан» (pelikan.fi) и «Маленькие звезды» (pienetahdet.com) в Хельсинки, «Радуга» (raduga.fi), Perhefysio (perhefysio.fi) и Perlamutra (perlamutra.fi) в городе Вантаа, Superkids (superkids.fi) в Эспоо и многие другие.

Happy Land отличается от других семейных центров и клубов не только методиками, применяемыми на занятиях и мастер-классах, но и инновационной деятельностью в сфере образования.

Happy Land как центр многостороннего развития для всей семьи

Деятельность международного семейного центра Happy Land изначально была направлена на общее развитие и поддержку русского языка среди детей дошкольного возраста русских иммигрантов и детей из смешанных семей. Однако с течением времени она значительно расширилась, и появилось творческое направление для детей дошкольного и школьного возраста: музыкальная и танцевальная студии, изостудия, предлагающая мастер-классы как для младших и старших школьников, так и для взрослых. Дополнительно возникло и консультационное направление для взрослых: проводятся семинары и консультации по вопросам образования и воспитания детей как для родителей, так и для специалистов собственными силами и с привлечением экспертов в этой области.

Центр вносит свой вклад в помощь при адаптации в условиях эмиграции. На данный момент центр Happy Land, работающий в Финляндии более четырех лет, посещает порядка 150 семей. В связи с расширением деятельности появились финские участники обучения и выходцы из разных стран, живущие в Финляндии.

Направления деятельности центра Happy Land разнообразны. Деятельность педагогов творческой студии изобразительного искусства построена на авторской программе работающих в этом центре художников Ольги Веселовской и Елены Шемяк и сочетает в себе как академический подход, свойственный русской школе, так и процесс свободного творения, присущий финской школе. Образование, полученное в России, и большой практический опыт работы в Финляндии позволил создать методику, включающую в себя сильные элементы каждой системы. Сочетание и разнообразное применение техник и подходов в деятельности позволяет детям заниматься с большим интересом, осваивать возможности изображения окружающего мира в самых разных вариантах. Во многом дети самостоятельны в выборе способов и приемов, но поддержка педагога всегда есть, если требуются дополнительные знания или навыки.

Творческое направление напрямую нельзя отнести к поддержке русского языка, тем не менее, взаимодействие детей с педагогами и различные обсуждения происходят на русском языке, поэтому косвенно данные занятия способствуют языковой поддержке и развитию русского языка, так как создают необходимые условия для этого.

Например, перечень обсуждаемых и изображаемых тем в процессе изобразительной деятельности настолько широк, что он невольно способствует как наполнению лексикона новыми понятиями, так и развитию и использованию грамматических категорий русского языка.

Отмечается активное участие и глубокая заинтересованность родителей в вопросах развития детей. Внимательно слушая рассказы педагога после каждого занятия, родители выполняют «домашние задания» − акцентируют внимание на изучении той или иной темы, занимаются развитием речи, спрашивают совета в некоторых вопросах. Взаимодействие в триаде «учитель-ученик-родитель» всегда даёт положительные результаты в развитии детей, в особенности, многоязычных. С родителями, в зависимости от их желания, проводятся различные виды работы, которые включают в себя индивидуальные консультации, семинары и вебинары.

Happy Land как место раскрытия потенциала ребёнка

Программа комплексных занятий для детей от 1,5 до 7 лет была разработана и применена на практике в России в развивающих центрах (г. Белгород и г. Санкт-Петербург), защищена как магистерская диссертация «Развивающие занятия для детей раннего возраста в условиях альтернативного дошкольного учреждения» (Долганенко 2012) в Белгородском Государственном Научно-Исследовательском Университете на факультете психологии (специализация «Психология развития»). Изучение финской системы образования уже здесь, в Финляндии, показало, что программа полностью согласуется с финляндским подходом в сфере образования, ориентированным на построение образовательного процесса на определенных принципах и особую подготовку педагогов, применима и эффективна для использования на занятиях с детьми в условиях многоязычия.

Реализация программы осуществляется в соответствии с основополагающими педагогическими принципами создания необходимых условий для развития потенциала ребенка и раскрытия его способностей и талантов на основе бережного и любящего отношения к личности, а также природной любознательности ребенка, стремления к изучению нового, на свободном творческом проявлении личности и взаимодействии с коллективом. Программа, основанная на проектно-модульном, междисциплинарном подходе к изучению окружающего мира, позволяет предложить ребенку достаточно большой спектр возможной деятельности по его выбору, возможности попробовать и проявить себя в различных направлениях и сферах деятельности.

На общеразвивающих комплексных занятиях дети знакомятся с окружающим миром, заняты различными видами деятельности в играх и упражнениях, соответствующих их возрасту. Занятия проходят в малых группах по 4–6 человек, что позволяет сохранить индивидуальный подход. Кроме того, именно такое количество детей в кругу обеспечивает их эффективное взаимодействие и успешную коллективную работу под чутким направлением педагога. При проектном подходе на каждом занятии изучается определенная тема, которая в течение года логично и последовательно меняется. Детям предоставляется возможность подойти к изучению явления окружающего мира с разных сторон через разные виды деятельности. Один вид деятельности, гармонично переходящий в другой в рамках одного занятия, обеспечивает знакомство с основным материалом и его эффективное закрепление, делает занятия разнообразными и обеспечивает интерес детей, позволяя каждому ребёнку найти ту деятельность, которая ему по душе.

В занятие включены задания, направленные на развитие речи, изучение основ русской грамоты, а также знакомство с математикой и логикой в игровой форме. Всё это сопровождается играми, стихами, песенками и использованием наглядных материалов. Занятия проходят в доброжелательной обстановке. Ключевым является бережный и чуткий подход к детям, внимательное отношение к интересам каждого ребенка и его пожеланиям. Педагог предоставляет ребёнку возможность проявить самого себя в той или иной деятельности и найти свое решение и ответ на поставленный вопрос.

Одной из отличительных черт комплексных занятий является то, что педагог создаёт условия, среду, поддерживающую природный интерес ребёнка к

окружающему миру и новым знаниям и умениям, в том числе задавая вопросы и поощряя ребенка в собственных ответах. При этом задания, а также и само содержание занятий может меняться на ходу в зависимости от желаний и идей детей, что позволяет этот интерес сохранить. Таким образом, занятия имеют игровую направленность, а не форму строгого урока. Конспект может служить основой, но самое важное в процессе – наблюдать за детьми, видеть их отклик, уметь переключаться и находить наиболее подходящий метод работы с конкретными детьми в данной ситуации, что, конечно, требует большого количества знаний и методик, с одной стороны, а с другой – основывается на накопленном опыте их применения, а также наличии особого педагогического мышления, которое формируется с годами.

Каждое занятие включает в себя несколько «тематических модулей», направленных на активизацию определенной сферы деятельности, а также их сочетания. Все модули относятся к одной теме, но каждый из них имеет свои индивидуальные задачи, кроме рассмотрения общей темы.

Первый модуль состоит из приветствия и обмена мнениями. Этот модуль создает необходимый настрой для занятия, позволяет детям познакомиться и узнать друг друга, поделиться новостями и впечатлениями за день или за тот период, в течение которого они не виделись. Это является очень важной частью занятия, в ходе которой педагогу необходимо позволить детям проявить себя, и он направляет беседу детей и позволяет высказаться каждому. Дети учатся слушать и слышать друг друга, выражать свое мнение понятно и интересно. Важно как не давить на тех, кто стесняется, прийти к ним на помощь, так и тактично не допускать выступления только одного «смелого» рассказчика. Требуется чуткость и внимательность педагога.

Содержание этого модуля представляет собой последовательность коммуникативных игр. В младших группах эта часть занятия направлена на знакомство с детьми и мамами. Основное внимание педагога обращено на создание доброжелательной и непринужденной атмосферы для занятий взрослых и детей, а также проявление внимания к малышу – ему рады, его принимают и любят. Взрослые показывают ему, что играть вместе очень здорово, а наша среда заслуживает доверия ребенка. Улыбка и доброе поглаживание (если позволено) помогут расположить к себе малыша. Очень важен психологический настрой мамы. Для детей в возрасте до 3-х лет основная проекция деятельности направлена на взрослого, сопровождающего ребенка, поэтому важно перед занятиями провести беседу, познакомить взрослых с принципами и особенностями занятий с малышами.

Второй модуль – музыкально-ритмическая часть после приветствия – создает непринужденную и веселую атмосферу для занятий: дети выполняют «зарядку» под музыку, что развивает крупную моторику, внимание, координацию движений. К тому же в движениях легко запоминаются новые слова и словосочетания, направления движения и сами песенки. Как правило, они связаны с тем временем года, когда проходят занятия. Перед «разминкой» или после неё дети собирают картинку в различных вариантах о том времени года и тех явлениях, которые они могут наблюдать в настоящее время. Во время процесса можно изучить различные понятия, предметы, названия животных и птиц, их взаимодействие, подобрать к ним определения и возможные действия.

Третья часть занятия также направлена на развитие речи, памяти, внимания, и в этот модуль включаются пальчиковые игры под музыку. Детям очень нравится музыкальное сопровождение, оно делает занятие разнообразным, кроме того, развивает чувство ритма и музыкальный слух, что очень важно в условиях многоязычия, ведь язык, как и музыка, тоже мелодичен и ритмичен. Наглядность во время процесса игр позволяет понимать содержание, осваиваются названия предметов, явлений, можно проявлять фантазию, пытаясь изобразить руками то или иное действие или предмет. Развиваются внимание, координация движений и концентрация.

Детям на занятиях важно предлагать как можно больше вариантов проявления себя: под музыку можно играть на музыкальных инструментах, петь, танцевать или просто слушать и наблюдать за другими, важно не заставлять детей, а дать возможность выбора и поддержать инициативу. В этот момент для ребёнка очень важны одобрение и поддержка, так как они придают ему уверенность в своих силах.

Следующая часть включает в себя работу за столом. Перемещения во время занятия очень важны – меняется обстановка и/или положение тела, что позволяет детям не уставать, сохранять интерес и активность, делает процесс разнообразным. Надо отметить, что важно и здесь учитывать интерес ребенка: если его внимание привлекла предыдущая деятельность, не стоит заставлять ребенка переключаться на другую, он сам это́ сделает, заинтересовавшись процессом. Даже если этого не произойдёт, то бо́льшую пользу принесет то, чем ребенок увлечен, чем то, что его заставят делать. Таким, образом, право выбора сохраняется за ребенком. Следует помнить, что наша задача – создать условия для развития, направлять процесс, но важно учитывать интерес ребенка и его собственный выбор, мягко предлагая варианты. Абсолютно недопустимо применение силы или принуждение ребёнка в любом проявлении. Особенно важно на всем занятии сохранять доброжелательный и положительный настрой.

Работа за столом может содержать любую основную деятельность. Предположим, если изучаются птицы, то можно использовать всевозможные развивающие игры по этой теме: тематические паззлы, кубики Никитина, палочки Кьюзенера, блоки Дьенеша, танграм и т. д. и т. п. В процессе можно обсуждать, что есть у птицы, для чего, какое это на ощупь, подбирать определения, придумывать истории, обсуждать их и т. д. Педагог наблюдает и выстраивает процесс работы за столом, иногда дети готовы помочь друг другу, им хочется что-то делать вместе, иногда они придумывают свою игру. Необходимо внимательно следить за процессом, давать возможность всем высказаться и принять участие. В процессе всех бесед создается большое количество обыгрываемых ситуаций, а значит, возможностей использования русского языка, расширения словарного запаса, происходит изучение словообразования, накапливается опыт применения различных языковых конструкций.

Пятый модуль занятия нужен для того, чтобы отдохнуть, сделать перерыв, сменить вид деятельности, подвигаться. Детям предлагается совместная подвижная игра под музыку, короткие паузы и разминка. Затем можно сесть на ковер, перейти в новое положение и в новой обстановке и, например, отгадывать загадки про птиц с помощью картинок.

Последняя часть – творческая. С помощью разных техник и с использованием различных материалов и средств детям предлагается создать себе друга, «свою птицу». Готовый образец не демонстрируется, дети должны творить свободно, фантазировать, обобщая и применяя предыдущие впечатления от занятия. Педагог заранее готовит необходимые материалы. В творческой части можно закрепить основные понятия, с которыми познакомились дети в основной части занятия, пофантазировать: придумать птице имя и собственную историю. Педагог может достать свою птицу и предложить детям послушать ее историю, а затем попросить пересказать, или же можно закончить занятие сказкой.

Самое важное в процессе занятий – создавать условия для проявления ребенком его собственного внутреннего мира в обстановке доброжелательности и любви, а также способствовать раскрытию его потенциала. На занятиях даётся возможность свободного творчества. Задача педагога – внимательно относиться к интересам и предпочтениям детей, их придумкам и предложениям, а также предлагать достаточно широкий спектр возможностей для реализации этих идей в различных направлениях деятельности и с интересом наблюдать, в чем же ребенок себя проявит, поддерживая и помогая ему в этом, искренне и открыто одобряя его деятельность. Необходимо поддерживать сильные стороны ребенка, помогать пережить «ошибки и неудачи», а также переключать внимание с того, что получается не очень хорошо, на то, что действительно получилось интересно и уникально. Такие проявления есть в каждой деятельности ребенка, в каждом из детей есть своя уникальность, важно это подметить и выявить. Именно тогда ребенок набирается уверенности и силы для самореализации. Не менее важно тактично и дипломатично высказывать свое мнение и одобрение, соблюдая принцип равенства детей. Каждый в чем-то талантлив, педагогу необходимо это обнаружить и помочь развить. Не стоит забывать, что в процессе занятий дети приобретают необходимые навыки взаимодействия, совместной деятельности, творчества.

Планируемая деятельность

В планах центра Happy Land – создание Школы нового поколения для детей от 1 года до 9 класса, которая включала бы дошкольное и школьное направления, а также была бы практической площадкой Centre of New Education – учебно-методического центра. Его деятельность была бы направлена, в первую очередь, на подготовку, переподготовку и повышение квалификации педагогов из разных стран, позволяя им мыслить и работать с детьми по-новому. Уже сейчас в центре Happy Land осуществляется деятельность в этом направлении, предложены программы повышения квалификации педагогов в разных форматах, а также создана необходимая для обучения онлайн-платформа. Ведется работа по созданию модели Школы нового поколения на основе сформированной концепции «Нового образования», в том числе и для реализации в других странах.

Эти вопросы являются ключевыми, когда речь идёт и о развитии языковой личности детей из русскоязычных семей. Проблемы языковой самоидентификации дву- и многоязычных детей вызывают интерес учёных, исследования которых предполагают сотрудничество не только с родителями, но и с другими

людьми, контактирующими с многоязычными детьми на языке меньшинства. Центр Happy Land представляет собой идеальную площадку для воплощения подобных научных проектов, а также инновационных образовательных идей.

Литература

Долганенко Т. В. (2012) Развивающие занятия для детей раннего возраста в условиях альтернативного дошкольного учреждения. Белгород: НИУ БелГУ.

Салавирта А. (2017) Фонетические модификации в речи трёхъязычного ребёнка от года до двух лет // Никунласси А.¤ Протасова Е. (ред.) Многоязычие и семья. Берлин: Retorika, 62–71.

Franceschini R. (2013) History of Multilingualism // Chapelle, A. A. (ed.) The Encyclopedia of Applied Linguistics. Oxford: Wiley, 1–9.

Harding E.; Riley P. (1986) The Bilingual Family: A Handbook for Parents. Cambridge: Cambridge University Press.

Lanza E. (2009) Multilingualism in the family // Auer P.; Wei L. (eds.) Handbook of Multilingualism and Multilingual Education. Vol. 5. Berlin: Walter de Gruyter, 45–68.

Montanari S. (2010) Language Differentiation in Early Trilingual Development: Evidence from a Case Study. Saarbrücken: Müller.

Елена Тортумлу (Бодрум)

РУССКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ ДЕТЕЙ В ТУРЦИИ

Бодрум – небольшой туристический город в Турции, расположенный на полуострове, являющемся частью Эгейского побережья. Дошкольное учреждение «Mod koleji Bodrum» открылось в 2015 году. До этого времени в нашем регионе не было дошкольного учреждения, которое соответствовало бы современным мировым стандартам. В нашем детском саду воспитанники всесторонне развиваются, учат языки, раскрывают свои таланты, общаются с детьми разных национальностей, узнают культуру других стран, занимаются творчеством, фантазируют, мечтают и при всём этом остаются просто детьми, счастливым и беззаботными.

Поскольку в Бодруме проживает много смешанных семей, в которых один из родителей является носителем русского языка (чаще всего это мама), то в первый же год в садик записалось много русскоговорящих детей. Тогда-то я и начала свою деятельность в дошкольном учреждении. Я проводила интегрированные занятия (3 раза в неделю) по развитию речи, памяти, мышления, логики и сенсомоторики. Но, хочу подчеркнуть, работа велась только с детьми-билингвами со вторым родным русским.

В 2016 году в рамках летней программы русский язык был введен как второй иностранный три раза в неделю. Надо сказать, что результаты были впечатляющими. Турецкие детишки с большим удовольствием улавливали новые слова, мгновенно старались использовать их в общении со своими русскоговорящими сверстниками. По этой и ряду других причин русский язык был введен как второй иностранный в основную образовательную программу. С каждым годом появляются новые возможности для работы, творчества, отдыха и путешествий. Поэтому современные родители видят необходимость в изучении их детьми иностранных языков, в том числе и русского, с раннего детства.

Нельзя не сказать, что вопрос билингвизма и изучения иностранных языков очень остро ощущается в туристическом городе, где очень много смешанных браков. Да и сами жители города понимают значимость овладения языками и знания разных культур. Цель нашего дошкольного учреждения и начальной школы – создать комфортную среду для изучения детьми иностранных языков, привлечь и объединить детей из смешанных семей, сохранить и донести до них культуру их отцов или матерей, бабушек и дедушек, познакомить детей с другими культурами и языками, расширить кругозор и сделать их детьми мира.

После успешного «запуска» дошкольного учреждения, в 2017 году открылась и начальная школа. Школа и детский сад расположены на территории в 2600 кв. м. Здесь есть 4 учебных корпуса, открытый бассейн, баскетбольная площадка. Открытая игровая площадка – 1800 кв. м. Площадь классов – от 35 до 50 кв. м. Надо сказать, что в Бодруме сетевые частные школы и детские сады стали открываться совсем недавно. Это связано с резким увеличением числа жителей, переезжающих на постоянное место жительства в этот курортный регион. Детские сады в Бодруме, как правило, не имеют большой прилегающей территории и игровых площадок. Поэтому в сравнении с другими дошкольными учреждениями наш детский сад можно по праву назвать просторным и большим.

Какими мы видим наших воспитанников? Это дети, которые открыты ко всему новому, они не боятся трудностей, с интересом и неким азартом решают поставленные перед ними задачи. Они стремятся к познанию, учатся толерантности, общению и взаимодействию, терпимости. Разве не такими должны быть дети будущего?

На данный момент в детском саду и начальной школе обучается 123 ученика (93 воспитанника в детском саду и 30 учеников в школе). Открыто 7 групп для детей от 2 до 5 лет. В начальной школе два класса (1-й и 2-й). Преподавательский состав насчитывает 25 педагогов. За чистотой и питанием следят 6 человек. Количество учеников не превышает 18 в каждой группе. За каждой группой закреплено два воспитателя. Садик открыт 6 дней в неделю с 8:00 до 18:00. Рабочий день учителя начинается в 8:30 и заканчивается в 17.30. Раз в неделю каждый учитель назначается дежурным и работает в саду с 8:00 до 18.30, а раз в месяц работает по субботам.

В каждой группе в течение дня постоянно присутствуют два равноправных воспитателя. Они проводят так называемый круг общения по утрам, организовывают совместную деятельность с детьми, отводят воспитанников на занятия по рисованию, спорту и т. д., сопровождают в столовой на завтраках, обедах и полдниках и находятся рядом с детьми во все другие режимные моменты дня.

Первая группа – дети от двух до трёх лет, две группы – дети от трёх до четырёх, две группы – дети от четырёх лет и две группы – дети от пяти лет. В детском саду идет обучение на трех языках. Первый – это родной турецкий, второй – английский как иностранный и третий – русский как второй иностранный язык. Английский преподается детям с двух лет. В группах 3–4–5 лет один из воспитателей обязательно англоязычный. Он постоянно находится с детьми, проводит не только занятия по английскому языку, но и по математике и обогащению знаний об окружающем мире, а также сопровождает детей в течение всего дня, общаясь с ними исключительно на английском языке. Дети легко запоминают рутинные фразы, которые слышат изо дня в день, а позже начинают понимать речь учителя более глубоко и со временем воспринимают её более целостно и осмысленно. Второй воспитатель разговаривает с детьми на турецком языке. То есть в течение дня рядом с детьми постоянно находятся два их воспитателя (англо- и турецкоязычный).

В нашем садике обучение налажено таким образом, что не учитель приходит к детям на урок, а дети переходят из класса в класс. То есть за каждой группой закреплен свой класс, но на уроки рисования, русского языка, музыки, природоведения дети переходят в специально отведенные для этих предметов классы. У нас есть просторный кабинет русского языка, в котором хранятся все дидактические материалы. Наш кабинет украшен в русском стиле. На стенах можно увидеть персонажей из советских мультфильмов и из русских сказок, русские народные узоры. На полках стоят детские книжки и атрибуты русской культуры.

Русский язык дети начинают учить с трех лет, занятия проходят 3 раза в неделю по 40 мин. Дети 4-х и 5-ти лет занимаются 5 раз в неделю по 40 мин. У первоклассников и второклассников занятия также проходят 5 раз в неделю по 40 мин. Русский язык ведут два преподавателя. Первый преподаватель занимается с детьми 3-х–4-х лет, а второй преподаватель – это я. Работаю с

детьми пяти лет и в начальной школе. Мы с коллегой не закреплены за одной группой в течение всего дня. Дети приходят в кабинет русского языка, где мы и проводим наши занятия. Как правило, в день у нас бывает от 3 до 5 уроков в разных группах.

Программу мы составляли сами. Расписывая тематические недели, мы ориентировались на турецкую и английскую программы. Для нас как для учителей русского как второго иностранного языка было важно, чтобы дети уже прошли определённую тему на турецком языке и, желательно, изучили ту же тему на английском, прежде чем мы начнём вводить её на русском, поскольку из собственного опыта мы поняли, что если одна и та же тема изучается одновременно на двух иностранных языках, то дети часто смешивают языки и лексику. Также логично, что перед тем, как вводить лексику на иностранном языке, дети должны быть знакомы с ней на родном. Весь дидактический материал строго разделен на английский, турецкий и русский.

На уроках, особенно в начале года, при проведении занятий я пользуюсь турецким языком в общении с учениками. Для меня важно, чтобы дети полюбили русский язык, были бы заинтересованы в нашей совместной деятельности, и я пользуюсь игрой со словами. По мере того как словарный запас детей увеличивается, я все меньше говорю на турецком и стараюсь говорить только на русском, подкрепляя свою речь мимикой и жестами, мотивируя детей: «Кто первый сможет понять, что я хочу сказать?».

Как проходят наши занятия? Какими методиками мы пользуемся? Об этом можно говорить бесконечно долго, ведь современные педагогические технологии предоставляют большое количество методик и методов преподавания языка.

При обучении языку мы пользуемся основополагающими дидактическими принципами. В первую очередь обеспечиваем положительную мотивацию обучения, в котором каждый ученик успешен. Мы не учим языку. Скорее, мы играем, пользуясь средствами русского языка. Какой ребенок не любит играть? Мы выстраиваем игру так, что каждый ребенок может найти в ней свое место и стать успешным. Также мы стимулируем и развиваем творчество у детей на всех этапах обучения, реализуем тесную связь познавательной деятельности и различных типов практической деятельности у детей. Коммуникативно-деятельностный подход – наш выбор.

На каждом занятии мы решаем проблемные задачи. Мы придумываем, как спасти Колобка от лесных зверей, когда проходим тему «Жители леса», мы спасаем Бабушку и Красную Шапочку от волка. Мы «идем» в магазин и выбираем подарки для Буратино, у которого, оказывается, сегодня День рождения (тема «Игрушки»), мы «готовим еду» для друга, предварительно узнав, какие овощи и фрукты он любит, и т. д.

В каждой группе детского сада есть несколько воспитанников, для которых русский является вторым родным языком. Это помогает нам проводить различные варианты обучения в сотрудничестве. Мы делим детей на команды и каждой команде даём определенное творческое задание. Роль лидера на себя берут русскоговорящие дети. Они направляют своих друзей, учат их правильному произношению, помогают запомнить те или иные слова, а главное – общаются. Живое целенаправленное общение на русском языке всегда дает положительный результат.

Лично я очень люблю работать с мнемотехникой. Мы визуализируем любой материал, пройденный на уроке, будь то маленькое стихотворение, песня либо сказка на русском языке. Наши проекты мы вывешиваем на стене, каждый день анализируя и дорабатывая их. Так стены нашей группы оживают и становятся «говорящими».

Несколько раз в году мы проводим интерактивные и показательные выступления («Прощай, Осень! Здравствуй, Зима!», «Новогодние приключения», «8 Марта» и т. д.). На таких выступлениях дети поют, рассказывают стихотворения, выступают с театральными постановками, играют. Творческая деятельность стимулирует детей к овладению языком, мотивирует их. Обязательно раз в году мы проводим «Неделю русской культуры», которая обычно планируется на весну. Дети играют в русские народные игры, организовывается ярмарка, музей русского искусства, дети слушают русскую народную музыку, даже меню на этой неделе составлено с поправкой на русскую кухню.

Немного расскажу о нашей программе. Она разделена на три блока, в каждом блоке 11 недель. За основу взято 11 лексических тем. На каждую лексическую тему отведена неделя. Во втором и третьем блоке темы дублируются, но с наслоением новой информации и новых лексических единиц. Иными словами, если мы изучаем тему «Семья» в первом блоке, то во втором мы будем изучать тему «Эмоции» в рамках темы «Семья». Таким образом дети обязательно возвращаются к пройденной ранее теме, что позволяет им не забыть выученное, а, наоборот, развить языковую компетенцию.

Чтобы занятия проходили максимально эффективно, мы любим делить детей на подгруппы. Организовываем станционную образовательную среду, где каждая группа детей занята своим делом и, справившись с одним заданием, может перейти на другую «станцию». Таким образом за время урока каждый из воспитанников побывает на всех станциях. Разумеется, неотъемлемой частью при изучении русского языка являются песни, стихи, потешки, сказки. Дети с удивительной легкостью запоминают довольно длинные стихотворения и песни. Мы работаем над содержанием, чтобы дети понимали смысл, улавливали элементарные закономерности грамматического строя языка.

В нашем распоряжении довольно много разнообразных дидактических материалов и пособий. Для введения лексики мы пользуемся демонстрационными карточками Г. Домана (например, deti-online.com/learning/kartochki-domana). С ними можно проводить очень много интересных игр. Мы пользуемся такими пособиями, как «Мой русский словарь» Н. Г. Бабай и В. В. Дронова, «Альбом по развитию речи» и «Логопедическая грамматика» О. Новиковской, «Приключения на столе» Е. Ю. Протасовой, «Весёлые шаги» О. Е. Сергеевой, «Русский язык. Первый учебник вашего малыша» Г. П. Шалаевой, разными тематическими комплектами, коих огромное количество на просторах интернета, дидактическими играми «Лото», «Домино», серией наборов карточек, лото и игр «Забавы в картинках» и многими другими.

С родителями детского сада и начальной школы мы работаем в тесном сотрудничестве. На электронный адрес родителей ежемесячно отправляем описание целей и задач обучения. Раз в две недели отправляем письмо с подробной информацией о проделанной на уроках работе. Детально объясняем, чем мы занимались на уроках, что прошли, описываем успехи и достижения

каждого ученика, а также отправляем ссылки на видеоматериалы, которыми пользовались во время занятий. Родителям, не знающим русский язык, очень сложно проверить, что уже знает его сын или дочь, и мы стараемся дать каждому родителю как можно больше информации о достижениях его ребенка. Также мы просим родителей дома мотивировать детей к изучению русского языка, в результате чего дети учат родителей русским словам. Это, на первый взгляд, мелочь, но ведущая нас к главной цели.

Хотелось бы уточнить, что для билингвальных детей (со вторым родным русским), не посещающих нашу школу или детский сад, открыты развивающие группы. Есть группы для детей 2–3 лет, 3–4 лет, 4–5 лет и 5–6 лет. В каждой группе не более 7 человек. Мы проводим поддерживающие занятия раз в неделю по 90 минут. На занятиях развиваем речь, внимание, память, логическое мышление, элементарные математические представления, обогащаем знания об окружающем мире и многое другое. Детей 5 лет и старше мы учим читать и писать. Всего действует 7 игровых групп (четыре в утреннее и две в вечернее время). Эти занятия также проходят в нашем кабинете русского языка.

Следует отметить, что наш сад можно по праву назвать первым турецким дошкольным учреждением, в котором русскому языку и культуре уделяется столько внимания. Ведь среди других учебных заведений со вторым иностранным в Турции можно выделить лишь начальную школу «Жале Тезер» («Jale Tezer Eğitim Kurumları», г. Анкара).

В школе выходного дня «Веселая школа Чаййолу» (г. Анкара) проводятся развивающие занятия на русском языке для детей от 2 до 6 лет, преподаются русский язык и литература для детей-билингвов (с 1 класса), русский язык как иностранный (с 8 лет), ментальная математика и логика на русском языке (с 4 лет), изобразительное искусство на русском языке для детей и взрослых.

Существуют центры всестороннего развития русскоязычных детей, детей-билингвов и детей, для которых русский язык является иностранным: детский сад «Лимпопо» Международной образовательной корпорации EDUANT (г. Анталья), детский сад на базе Международной русской школы «Классика-М» (г. Аланья), детские сады «Стрекоза», «Золотая рыбка», «Веселая радуга», «Minik devler» (г. Анкара), «Сказка» (г. Аланья), «Маленькие жемчужинки» (г. Анталья), лингвистический детский сад «Аделия» (г. Стамбул), детский клуб и центр развития ребенка «Дениска» (г. Анталья) и др. (Сабитова 2019).

Следует сказать, что у родителей, которые отдали детей в нашу школу, большие ожидания. Наличие русского языка стало для них немаловажным фактором при выборе школы для своего ребенка, и мы всеми силами пытаемся оправдать ожидания.

Литература

Бабай Н. Г.; Дронов В. В. (2004) Мой русский словарь. Москва: Русский язык. Курсы.

Бурдина С. В. (2004–2016). Забавы в картинках. Киров: Весна-дизайн. Сюда входят такие пособия, как «Веселые клеточки», «Витражи сказок», «Времена года», «Выбери картинку», «Где я это видел?», «Герои русских сказок», «В лесу, на лугу», «Народы мира», «Народы России и ближнего зарубежья», «Насекомые», «Наши чувства и эмоции», «Хлеб-всему голова», «Цветы», «Этикет для малышей», «Права ребенка», «Береги живое», «Большие и маленькие», «Большой, средний, маленький», «Российская геральдика и государственные праздники», «У нас в школе», «Будь

активным и здоровым», «Валеология или здоровый малыш (Зцбы, зрение, слух; Кожа, питание, сон)», «Внимание! Дорога!», Гнездо, улей, нора или кто где живет?», «Говорящие слова», «Деревья наших лесов», «Если малыш поранился», «Животные, обитающие на территории нашей страны», «Зоопарк настроений», «Истории в картинках», «Как избежать неприятностей?», «Как растет живое», «Как расти здоровым», «Кто и что?», «Кто как устроен?», «Лишний слог», «Математические весы», «Мой день по часам», «Музыкальные инструменты», «Не играй с огнем!», «Овощное лото», «Одинаковое-разное», «Океаны и материки», «Подбери действие», «Подбери слова к рассказу», «Природно-климатические зоны Земли», «Природные и погодные явления», «Птицы, обитающие на территории нашей страны», «Развиваем внимание», «Расскажи про детский сад», «Растения и обитатели пресноводных водоемов», «Рыбы морские и пресноводные», «Свойства предметов», «Скажи по-другому», «Слова и числа», «Слова и числа», «Считаем и читаем», «Транспорт: наземный, воздушный, водный», «Ты откуда?», «У нас в школе», «Хорошо или плохо», «Числовые цепочки», «Что в моей корзинке?», «Я – хороший», «Земля и ее жители», «Английский – малышам», «Где растет огурчик?», «Глаголы в картинках», «Направо-налево», «Поиграем, посчитаем», «Чем отличаются слова?», «Подходит-не подходит», «Что не так?», «Одинаковое – разное», «Мой дом», «Слова наоборот», «Ветки и детки», «Славянская семья: родство и занятия», «Подбери слова к рассказу» и др.

Новиковская О. А. (2013) Альбом по развитию малыша. Мелкая моторика, речь, внимание, память. Москва: АСТ.

Новиковская О. А. (2016) Большой альбом по развитию речи для самых маленьких. Москва: АСТ.

Новиковская О. А. (2014) Логопедическая грамматика для малышей. Пособие для занятий с детьми 2–4 лет. Москва: Корона-Принт.

Новиковская О. А. (2017) Логопедическая грамматика для детей. Пособие для занятий с детьми 6–8 лет. Москва: Корона-Принт.

Протасова Е. Ю. (2008) Приключения на столе. Санкт-Петербург: Златоуст.

Протасова Е. Ю. (2011) Русский язык для дошкольников. Санкт-Петербург: Златоуст.

Сабитова З. К. (2019) Преподавание русского языка и литературы в Турции // Nikunlassi A.; Protassova E.; Rakhilina E.; Kibrik A. (eds.) Russian Language in the Multilingual World. Helsinki: University of Helsinki.

Сергеева О. Е. (2014) Русский язык как иностранный. Весёлые шаги. Детский модуль. Москва: Дрофа.

Шалаева Г. П. (2003) Русский язык. Первый учебник вашего малыша. Москва: Эксмо.

Анастасия Шаппо (Хельсинки)

ОПЫТ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ФИНЛЯНДИИ ДЕТЯМ-БИЛИНГВАМ

Введение

Данная статья написана на основе личного опыта преподавания русского языка как родного русско-финским билингвам возрастной группы от 4 до 7 лет в условиях дополнительного дошкольного образования. Сначала описываются особенности преподавания русского языка билингвам дошкольного возраста и факторы, влияющие на развитие русского языка в раннем детстве. Затем говорится о содержании обучения и методиках, используемых мною на уроках русского языка как родного.

Особенности преподавания русского языка билингвам дошкольного возраста и факторы, влияющие на развитие русского языка в раннем детстве

Преподавание русского языка как родного билингвам дошкольного возраста осложняется разным уровнем владения языком в одном и том же возрасте. Согласно Н. Ш. Александровой (Александрова 2005: 5), существует мнение о том, что раннее двуязычие, т. е. освоение двух или более языков в живой языковой среде, оказывает положительное влияние только на способных детей, в то время как менее способные дети не могут полноценно разговаривать ни на одном из языков. Александрова отмечает (там же), что «Потребность в вербальной коммуникации на нескольких языках при любых способностях ребенка приводит к реорганизации имеющихся мозговых способностей». Н. В. Имедадзе (1979: 18) подчеркивает: «Появление новой коммуникативной интенции привносит средства декодирования этой интенции из речи окружающих, и это дает возможность самому ребенку использовать средства для выражения этой интенции».

Двуязычные дети развиваются по-разному. В то время как одни не умеют до школы читать и считать до 20, другие уже способны разговаривать на нескольких языках и имеют отличную успеваемость по всем школьным предметам. Согласно Протасовой и Родиной (Протасова, Родина 2013: 104), «Интеллектуальное развитие важнее, чем конкретный язык, на котором выражаются мысли, но язык тоже может отражать уровень образования». По мнению специалистов, для начала детям, живущим за рубежом, желательно научиться отлично говорить, писать и читать по-русски, а потом уже погружаться в иноязычную речь, привыкнуть читать книги с удовольствием сначала на русском языке, а потом уже на втором (там же: 105).

Согласно проведенным исследованиям по детскому двуязычию, на определенной стадии как билингвы, так и монолингвы имеют в основном те же самые особенности грамматического развития. Однако вопрос о том, как именно взаимодействуют два языка друг с другом, остается открытым. По некоторым данным, считается, что при определенном сходстве в двух языках тех или иных грамматических и семантических категорий они развиваются быстрее в обоих языках. Другие указывают на морфосинтаксическую задержку при двуязычии.

В сильном языке некоторые категории могут развиваться быстрее, чем аналогичные в более слабом языке, но чаще всего эти различия не так важны. Очевидно, что чем реже ребенок находится в окружении каждого из языков, тем медленнее происходит развитие этого языка (Протасова и др. 2011: 282).

По наблюдениям Н. Ш. Александровой, в случаях с владением несколькими родными языками имеет место «некоторое уменьшение каждого языка, но по сравнению не со средней нормой, а с потенциалом конкретного человека». Для достижения сбалансированного двуязычия необходимо «совмещение хороших лингвистических способностей ребенка и оптимальных условий двуязычного воспитания». Все же нельзя утверждать, что каждый из языков будет развит на таком же уровне, как в случае с одноязычным воспитанием (Александрова 2005: 5).

Отставание в развитии речи или ее нарушение в дошкольном возрасте зачастую бывает и у монолингвов, которые живут в России. У русскоязычных детей, живущих в Финляндии, ситуация осложняется освоением двух языков одновременно, в результате чего в раннем возрасте возможно смешение русского и финского языков, присоединение к лексемам одного языка грамматических форм другого или несбалансированное двуязычие. На это влияет прежде всего то, на каком языке говорят с ребенком родители, а также посещает ли ребенок финско-русский садик или финский детский сад. В случае если по-русски с ребенком говорит только мама – ребенку (в определенный период его жизни) свойственно употреблять в своей речи глагольные окончания и притяжательные местоимения, характерные только для женского рода (Протасова, Родина 2011: 25). Аналогичная ситуация происходит в случае, если с ребенком общается по-русски только папа – ребенок употребляет все окончания в мужском роде. Это также осложняется спецификой финского языка, в котором отсутствует категория рода (мужской и женский род обозначается одним и тем же словом hän, соответственно, прилагательные не изменяются по родам, глагольные окончания в прошедшем времени не изменяются в зависимости от женского, мужского и среднего рода). В результате ребенку сложнее почувствовать разницу в использовании мужского и женского рода по отношению к различным предметам.

Как правило, дети-билингвы дошкольного возраста посещают детский сад, где общение со сверстниками и педагогами осуществляется на финском языке. Соответственно, в этом возрасте доминирующим языком может стать финский, так как ребенок начинает проводить больше времени вне дома, общаясь на языке окружения. Исключением являются финско-русский садик и частные русскоязычные детские сады, где ребенок может поддерживать и свой второй язык. Многие родители предпочитают отдавать детей в финский детский сад по принципу: «Нужно учить язык окружения, а русский и так выучит». В этом случае необходимо учитывать тот факт, что «русский и так выучит» происходит не само по себе. Для этого с ребенком нужно регулярно заниматься, с раннего детства приучать к чтению русских книг, во время игры с ребенком нужно использовать обширное описание того или иного действия или признаков конкретной игрушки, стараться задавать как можно больше вопросов, чтобы ребенок мог самостоятельно дать развернутый ответ. Если ребенок сделал ошибку, сказав неправильное окончание в слове, стоит ненавязчиво повторить

уже исправленную версию слова/предложения. К сожалению, не всегда эти рекомендации выполняются. Далее ребенка нужно обучать чтению, письму и грамоте. Если с ребенком недостаточно занимались в раннем детстве именно на русском языке, то здесь могут возникнуть трудности. Впоследствии у ребенка может пропасть мотивация к дальнейшему изучению русского языка.

Нужно отметить, что бывают случаи, когда с ребенком все же активно занимаются дома, но он ограничен в общении на русском языке со своими сверстниками. Из-за этого ребенок очень застенчив, стесняется первым начать беседу, отвечает коротким ответом на вопрос.

Некоторые родители, опасаясь своей недостаточной компетенции в преподавании, передоверяют обучение грамоте школе. В результате ребенок начинает писать только на языке школы. В большинстве случаев это приводит к значительному отставанию в освоении родного языка, но и в этом случае ребенка можно потом научить читать и писать (Протасова, Родина 2011: 135). Другие родители в качестве дополнительного дошкольного образования отдают своих детей в кружки по русскому языку, которые организуют различные детские русскоязычные центры. На занятиях по русскому языку там не только развивают речь, пополняют словарный запас, но и обучают чтению и письму. Здесь-то мы и сталкиваемся с проблемой владения языком на разном уровне. Чаще всего это осложняется и разновозрастной группой, т. к. набрать группу по русскому языку строго по возрасту 4–5, 6–7 лет в условиях проживания вне России не всегда удается.

Ситуация облегчается, если в разновозрастной группе изначально все дети находятся на одном уровне. Практика показывает, что дети более старшего возраста быстрее осваивают новый материал. Все же многое зависит от индивидуального развития ребенка и его мотивации, а также от регулярного посещения занятий и закрепления материала дома. В случае если в какой-то момент некоторые дети опережают других детей из своей группы, им можно давать более сложные задания, используя материал на ту же тематику, что и для остальных участников группы.

Содержание обучения

В связи с тем, что характерной особенностью занятий в двуязычных дошкольных организациях является учет разного уровня подготовки детей по языку и их возраста, мы подбираем материалы, которые состоят из заданий для детей с разной степенью подготовки.

Как отмечает Е. Ю. Протасова, для того чтобы второй язык гармонично прогрессировал вместе с первым, нужно обязательно вводить грамматику и заниматься стилистикой. Для этого необходимо читать тексты, разнообразные по стилю, делать различные упражнения, набирать специальную лексику, обсуждать детали (Протасова, Родина 2011: 142). В условиях дошкольного образования обучение русскому языку должно проходить не только по принципу: «Главное – научиться читать и писать», оно должно быть комплексным. Помимо освоения навыков письма и чтения, обучение должно состоять из упражнений и игр на развитие речи, которые, в свою очередь, должны включать в себя сведения об окружающем мире, с помощью которых можно в том числе прорабатывать специальную лексику из различных сфер. Ведь «в процессе все

усложняющихся взаимоотношений с окружающей средой поступающая языковая информация отбирается соответственно созревающим функциональным возможностям ребенка» (Имедадзе 1979: 27). Если проигнорировать это, то по мере взросления ребенок будет получать эти сведения на языке своего основного окружения, то есть школы, а русский язык останется на прежнем уровне - скудным и необогащенным новыми полезными терминами. В обучение должны входить сведения о культуре России, знакомство с устным народным творчеством, беседы о сходствах и различиях русских и финских обычаев, например, о том, как отмечают Новый год и Рождество в России и в Финляндии.

Многие русскоязычные дети, постоянно проживающие в Финляндии, не знакомы даже с самыми распространенными русскими народными сказками. Для исправления этой ситуации на уроках русского языка мы не только слушаем и читаем сказки, но и разыгрываем их, тем самым проживая моменты из сказки. Для осуществления этой цели мы используем игровое приложение «Приключения на столе» (Протасова 2012). Из опыта работы стало ясно, что дети с наибольшим интересом слушают и пересказывают сказки, параллельно используя материалы из данного приложения, например, игровые поля для прохождения игры по ходу сказки или вырезанных из бумаги героев сказок. Изготовление деталей к разыгрыванию сказок можно поручить детям, одновременно проговаривая их действия, используя при этом как можно больше слов с правильными грамматическими окончаниями, подходящих для данной ситуации. Дети с радостью примут участие в творческой работе, тем самым пополнят свой словарный запас. Для дополнительных заданий к некоторым сказкам можно использовать пособие «Мамины сказки» (Дронов, Ремизова 2002).

Несколько раз в год я показываю детям сказки с помощью диафильмов и могу сказать, что, несмотря на обилие новых технологий, диафильмы производят большое впечатление на детей. Вероятно, это связано с тем, что они развивают воображение и заставляют мыслить более творчески.

Упражнения для развития речи

Каждой урок мы посвящаем определенной теме. В качестве основного материала используется пособие Е. М. Косиновой «Моя первая книга знаний» (Косинова 2004), которое состоит из упражнений для развития речи. Основная часть заданий составлена в игровой форме и способствует развитию воображения у детей. Несмотря на то что книга предназначена для русскоязычных детей, проживающих в России, многоуровневая структура подачи материала позволяет заниматься с детьми разного возраста и с разным уровнем владения русским языком. Обычно я использую материал 3-го и 4-го уровней, где от детей требуется точный и развернутый ответ на вопрос, а также делается акцент на самостоятельной речи детей. В случае затруднения всегда можно спуститься на уровень пониже. В данную книгу входят такие темы: «Овощи», «Фрукты», «Ягоды», «Цветы», «Деревья», «Грибы», «Дикие и домашние животные», «Птицы», «Насекомые», «Рыбы», «Времена года», «Человек», «Семья», «Дом», «Город», «Игрушки», «Мебель», «Посуда», «Продукты питания», «Одежда», «Транспорт», «Профессии». В качестве дополнения для закрепления нового материала я использую «Приключения на столе» (Протасова 2007), так как большинство тем в данных пособиях совпадает.

Делать упражнения на развитие речи в игровой форме вполне несложно даже в условиях разновозрастной и разноуровневой группы. В любом игровом задании можно использовать сначала вопросы полегче, чтобы дети с более слабым уровнем владения русским языком могли ответить на вопрос или совершить действие, необходимое для выполнения задания. Далее можно усложнить задачу, чтобы дети с более продвинутым уровнем русского языка могли проявить себя в большей степени. Другой вариант решения этой проблемы: задать вопрос более опытным детям в группе, чтобы менее опытные могли взять с них пример и ответить по аналогичному принципу. Также наводящие вопросы и подсказки педагога помогут справиться детям с заданием. Прежде всего нужно понимать, что все эти упражнения направлены на то, чтобы в том или ином задании были задействованы все дети в группе, независимо от их уровня владения языком. Поэтому лавирование между интересами детей разного возраста, а также учет их языкового уровня просто необходимы. В связи с тем, что не все дети изначально мотивированы к изучению русского языка, упражнения на развитие речи необходимо делать исключительно в игровой форме, т. к. через игру дети в этом возрасте не только осваивают и закрепляют навыки правильной речи, но и начинают проявлять интерес к изучению второго языка.

В финском языке преобладают в основном глухие согласные, в то время как звонкие согласные употребляются только в заимствованных словах и именах или выступают в краткой форме (Хямяляйнен, Сильфверберг 2009: 19). В связи с данными различиями русского и финского языка у некоторых детей могут возникать трудности в произношении определенных звуков. В качестве отработки определения на слух звонких и глухих согласных можно использовать упражнения на фонематический слух. Пример такого упражнения в пособии Е. Косиновой (Косинова 2009: 46) «Уроки логопеда». Детям нужно посмотреть на рисунок, на котором изображено, как попугая учат разговаривать. В задании требуется внимательно слушать и повторять, как попугай: па-ба-ба; ба-па-ба; ка-ка-га; та-ка-па; том-дом-ком; кот-год-ход.

У детей-монолингвов тоже возникают проблемы с произношением определенных звуков, в том числе и шипящих. У русскоязычных детей, живущих в Финляндии, или у финских детей, которые изучают русский язык с раннего детства, эта проблема осложняется отсутствием в финском языке шипящих и свистящих звуков (используются только в редких заимствованных словах и именах). Если с детьми, живущими в России, занимаются постановкой этих звуков в детских садах, то русские дети, живущие за рубежом и посещающие обычный финский сад, лишены такой возможности. При просьбе придумать слово, начинающееся на букву З, дети, у которых доминирующий язык – финский, придумывают слова, начинающиеся на глухой согласный звук С. Аналогичная ситуация происходит с глухими и звонкими шипящими. Для освоения и закрепления навыка определения на слух шипящих и свистящих звуков русского языка, а также для правильного произношения этих звуков я использую карточки «Трудные звуки» (Савушкин 2017). Комплект карточек состоит из чистоговорок, стихов, скороговорок, загадок и артикуляционной гимнастики. В зависимости от изучаемой буквы мы используем разные комплекты по отработке трудных звуков. Приведем пример одного из наших уроков:

По плану необходимо познакомиться с буквой «Ж», но об этом не объявляется сразу детям, а объясняется им, что эта буква прячется в ответе на загадку. Используя ранее упомянутый набор карточек, загадывается загадка, ответ к которой начинается со звука «Ж». Соответственно, дети понимают, что и предметом изучения этого урока будет буква «Ж». Обсуждаю и просматриваю картинки, похожие на эту букву, предлагаю подумать, в виде чего ее можно представить, какие слова начинаются на эту букву, а в каких буква «Ж» спряталась в середине слова или в конце. После этого прошу детей повторить за мной построчно, а затем целиком чистоговорку, в которой встречается преимущественно звук «Ж» в сочетании с различными гласными. Далее разучиваем небольшое стихотворение, в котором употреблено много слов с данной буквой.

Чистоговорки, скороговорки и короткие стихотворения обычно очень забавные, и дети их с радостью воспринимают и заучивают наизусть. Для того чтобы дети могли лучше почувствовать разницу между согласным звонким звуком /ж/ и глухим /ш/, можно использовать чистоговорки или стихи, в которых чередуются эти звуки. Например:

Взялся у**ж ж**уку подпеть,
Да умеет ли**ш**ь **ш**ипеть.
Спеть хотел он: **ж**у-**ж**у-**ж**у
Получилось: **ш**у-**ш**у-**ш**у.

После отработки звуков можно приступить к прочтению новых слов и предложений, представленных в букваре. Если у ребенка имеются выраженные проблемы с произношением определенных звуков русского языка и простая артикуляционная гимнастика с разучиванием чистоговорок и стихов не помогает, необходимо обратиться к логопеду.

Изучение морфологии русскоязычным детям, живущим в Финляндии, дается несколько сложнее, нежели детям, живущим в России. Происходит это в том числе и потому, что, в отличие от финского, русский язык богат словообразовательными глагольными приставками. Не все дети изначально могут правильно использовать необходимую приставку в конкретном случае. Иногда с глаголом сочетают приставку, несовместимую с ним по смыслу, образуя при этом несуществующее слово: «Я почти *расчитала* всю книгу до конца на финском языке» (девочка, 7 лет).

Т. Ваахтера (2010: 357), изучая синтаксические особенности глагольных конструкций в речи ребенка-билингва, приводит пример одного существенного отличия, характерного для языков финно-угорской группы – употребление «форм так называемых падежей изменения (muutossija) в тех случаях и с теми глаголами, при которых в языках индоевропейской группы употребляются предложные формы падежей нахождения: *Sormus löytyi lattialta. / Man hat den Ring auf dem Fussboden gefunden. / Кольцо нашлось на полу*». В свою очередь финский язык богат падежами (в финском языке 15 падежей). Ваахтера отмечает, что финские ученые разделяют падежные формы на грамматические (kieleopilliset: номинатив, генитив, партитив и аккузатив объекта) и местные (lokaaliset), именуемые среди прочего семантическими, представляющие собой трехчленную систему, в которой достаточно последовательно различаются оппозиции *куда?, где?, откуда?* (там же: 358). В русской падежной системе

последовательно различается статическое (*где?*) и динамическое положение предмета, местонахождение предмета называют статическими, или «где»-формами, а направление движения – динамическими (*куда? откуда?*), например, *в лесу, на дороге; в лес, на дорогу; из леса, с дороги*. Таким образом, здесь также имеется трехчленная система (там же). Ваахтера пишет (там же): «Эти и другие особенности сказываются на том, как взаимно влияют друг на друга способы выражения зависимых от глагола членов предложения в речи билингва – ребенка, развивающегося одновременно в среде двух языков». Например, предложение «Я купил книгу *в* магазине» дословно с финского будет переведено как: «Я купил книгу *из* магазина». Таким образом, многие дети переносят модель финского предложения в русский язык.

Для отработки правильного использования глаголов можно использовать различные картинки с одним и тем же персонажем, описывающие похожие между собой действия, но отличающиеся по смысловому характеру. Например, в пособии Е. Косиновой (2009) есть соответствующее упражнение, в котором нужно с помощью картинок рассказать, как девочка Маша в лес ходила. Дети должны продолжить предложение, употребляя глагол в нужной форме: *Однажды Машенька за грибами в лес ... (пошла). Шла-шла и к избушке ... (подошла). Вокруг ... (обошла) и внутрь ... (зашла). Потом она из избушки ... (вышла). Только от избушки ... (отошла), увидела речку. По мостику речку ... (перешла) и дальше ... (пошла). Устала Маша и решила отдохнуть, с тропинки ... (сошла), посидела на пеньке и дальше ... (пошла). Из леса ... (вышла) и домой ... (пришла).* Упражнение сопровождается подробными иллюстрациями, с помощью которых ребенок может наглядно воспринять разницу в употреблении той или иной приставки. Если дети сразу затрудняются назвать глагол в подходящей форме, педагог может произнести необходимую в данном случае форму глагола, подробно демонстрируя данное действие на картинке, а дети, в свою очередь, повторяют правильную форму за педагогом. В данном упражнении также обильно используются предлоги. Можно составить аналогичные упражнения с другими глаголами и отрабатывать их на наглядной опоре, используя игровые поля из пособия «Приключения на столе».

На занятиях по русскому языку особое внимание уделяется отработке правильного использования рода, падежей, согласованию нескольких частей речи в разных падежах, а также словообразованию и употреблению имен существительных и прилагательных в уменьшительно-ласкательной форме. Грамматический материал осваивается на определенной тематике. Например, если тема урока посвящена животным, то и отработка грамматических тем происходит на материале их названий, характеристик, действий, мест обитания, образа жизни. На следующих уроках грамматические темы повторяются, но уже на лексике из других сфер. Для закрепления и проверки полученных навыков используются тесты на развитие речи в игровой форме из пособия «Уроки логопеда» (Косинова 2009).

Обучение чтению и подготовка к письму

На своих уроках я придумываю разные истории для того, чтобы вызвать у детей наибольший интерес к изучению букв. Например, на большом листе бумаги изображена высокая башня, в которую была заточена Рапунцель. Для спасения

девушки мы вместе с принцем должны пройти все буквы алфавита, которые спрятаны на разных этажах этой башни. В зависимости от интересов детей можно придумывать различные истории. Например, если в группе мальчиков больше, чем девочек, и история со спасением принцессы не так актуальна, можно изобразить небоскреб из 33 этажей. По мере прохождения новых букв мы будем заселять наш небоскреб и зажигать свет в новой квартире.

В начале своей практики обучения чтению детей-билингвов я использовала букварь-тренажер О. Перовой (Перова 2010). Этот букварь предназначен для раннего обучения чтению; он основан на том, чтобы ребенок научился распознавать большое количество типовых буквосочетаний и слогов на подсознательном уровне. В свою очередь данный букварь-тренажер не учит соединению букв в слоги, а способствует лишь автоматическому запоминанию конкретных слогов с помощью зрительной памяти. В условиях двуязычия, когда ребенку предстоит учиться читать и на втором языке, в данном случае на финском, разумнее всего обучать детей чтению по такой методике, с помощью которой он сразу же начнет читать и на финском языке, освоив лишь буквы финского алфавита. На мой взгляд, для достижения этой цели целесообразнее использовать букварь Н. С. Жуковой (Жукова 2008). Методика данного букваря позволяет осознанно обучать детей буквосочетанию, которое в дальнейшем ребенок может перенести в финский язык. Особенно хочется подчеркнуть призыв автора не называть согласные буквы с призвуком гласных, например «рэ» или «эр», а также не заучивать сразу все буквы алфавита. Не во всех букварях уделяется этому внимание. В большинстве из них детей призывают обучать названию букв алфавита и описанию звука данной буквы. Дети в раннем возрасте, которых родители с самого начала учили только названию всех букв, а не звуков, во время обучения чтению не сразу понимают, как из МЭ-А-МЭ-А или ЭМ-А-ЭМ-А получилась МАМА. В дальнейшем ребенка приходится переучивать, так как при виде в тексте согласной буквы, первым делом на ум приходит ее название, а не звук, который она обозначает. Для лучшего запоминания букв и, в свою очередь, развития моторики можно вылепить букву из пластилина, а затем оживить ее, превратив конкретную букву в какое-нибудь живое существо. Через лепку ребенок также узнает много полезных терминов, используемых в данной сфере, обогащая тем самым свой словарный запас. Для лучшего запоминания и узнавания букв мы используем набор «Умная азбука» (Протасова, Райхштейн). В качестве домашнего задания детям нужно изобразить новую букву в виде предмета или живого существа в зависимости от того, с чем ассоциируется данная буква у детей. В дальнейшем мы собираем коллекцию самодельного алфавита, состоящую из детских работ. По мере изучения всех букв можно использовать настенную карту мира и всем вместе читать на ней надписи, тем самым узнавать новые места и их расположение, а также их названия на русском языке. В качестве практических заданий можно использовать поздравительные открытки. Например, дети могут читать готовые поздравления, а также изготовлять и подписывать открытки самостоятельно.

Для подготовки к письму используются прописи с печатными буквами. Ходят споры о том, что детей необязательно обучать печатанию маленьких букв, так как они довольно сложные в написании и в будущем все равно не будут

использоваться. Я придерживаюсь той точки зрения, что тренироваться писать маленькие буквы алфавита также необходимо, так как дети через письмо лучше запоминают начертание в том числе маленьких букв и с большей долей вероятности узнают их при чтении в тексте.

По окончанию букваря мы переходим к закреплению навыков чтения и осознанного печатания слов. Для этого мы используем учебник, разработанный Е. Протасовой и В. Хлебниковой «В цирк» (Протасова, Хлебникова 2013).

За выполнение домашнего задания и активное участие на уроке дети получают «звездочки». В конце года я устраиваю викторину, по итогам которой дети получают очередные «звездочки», а я проверяю, как они усвоили пройденный за год материал. Побеждает тот, кто набрал наибольшее количество «звездочек» за выполненные домашние задания и викторину. Победители награждаются призом и похвальной грамотой, остальные дети тоже не уходят на каникулы с пустыми руками. С моей точки зрения, соревновательный дух – один из самых лучших мотиваторов.

Заключение

Для достижения сбалансированного двуязычия необходим комплексный подход к изучению русского языка. Оба языка должны поступать к ребенку в полном объеме. В семье осваивается лишь одна сфера жизни, если не говорить с детьми на самые разные темы (**Pavlenko,** Malt 2011). Ребенку нужно понять, что каждый из его двух языков может обслуживать самые разные сферы знания и деятельности. Чтобы расширить словарный запас, можно отдать ребенка в различные русскоязычные кружки, например, по музыке или по рисованию. Тогда ребенок будет владеть лексикой, используемой в конкретной сфере не только на финском языке (это он получает на занятиях в саду или в школе), но и в полном объеме на русском.

Литература

Александрова Н. Ш. (2005) Раннее двуязычие и способности ребенка // Цейтлин С. Н.; Протасова Е. Б. (ред.) Детское двуязычие. Материалы международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, Центр «Дошкольное детство» им. А. В. Запорожца, 5–6.

Дронов В. В.; Ремизова С. Ю. (2002) Мамины сказки. Русский язык для детей соотечественников, проживающих за рубежом. Москва: Русский язык. Курсы

Жукова Н. С. (2008) Букварь. Москва: Эксмо.

Ваахтера Т. (2010) Синтаксические особенности глагольных конструкций в речи ребенка-билингва // Мустайоки А.; Протасова Е.; Копотев М.; Никунласси А.; Хуттунен Т. (ред.) Изучение и преподавание русского языка в Финляндии. Санкт-Петербург: Златоуст, 357–376.

Имедадзе Н. В. (1979) Экспериментально-психологические исследования овладения и владения вторым языком. Тбилиси, Мецниереба.

Косинова Е. М. (2004) Моя первая книга знаний. Обо всем на свете. Упражнения для развития речи. Москва: Эксмо.

Косинова Е. М. (2009) Уроки логопеда: Тесты на развитие речи для детей от 2 до 7 лет. Москва: Эксмо.

Перова О. (2010) Букварь-тренажер. Москва: Махаон.

Протасова Е. Ю. (2012) Приключения на столе. 3-е изд. Санкт-Петербург: Златоуст.

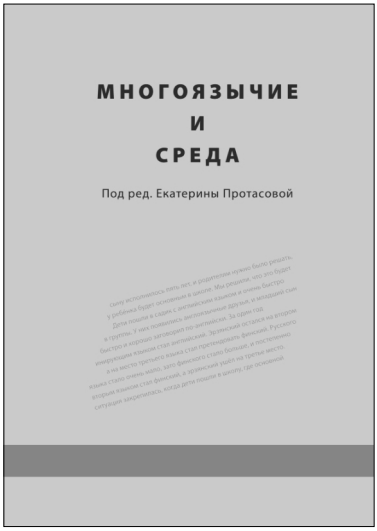
Протасова Е. Ю.; Райхштейн А. А. (2012) Умная азбука. Санкт-Петербург: Златоуст.

Протасова Е. Ю.; Родина Н. М. (2011) Многоязычие в детском возрасте. 2-е изд. Санкт-Петербург: Златоуст.
Протасова Е. Ю.; Родина Н. М. (2013) Русский язык для дошкольников. 3-е изд. Санкт-Петербург: Златоуст.
Протасова Е. Ю.; Петровская В. В.; Овчинников А. В. (2011) Описание картинок финско-русскими билингвами // Цейтлин С. Н.; Елисеева М. Б. (ред.) Путь в язык: Одноязычие и двуязычие. Москва: Языки славянских культур, 282–293.
Протасова Е.; Хлебникова В. (2013) В цирк! Санкт-Петербург: Златоуст.
Савушкин С. (ред.) Трудные звуки. Наборы карточек. Москва: Карапуз, Сфера.
Hämäläinen E.; Silfverberg L. (2009) Kiva juttu!: Suomea venäjänkielisille. 2. painos, Helsinki: Finn Lectura.
Pavlenko A.; Malt B. (2011) Kitchen Russian: Cross-linguistic differences and first language object naming by Russian-English bilinguals // Bilingualism: Language and Cognition, 14(1), 19–45.

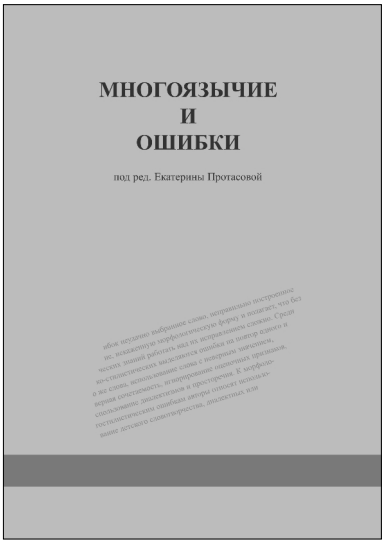
МНОГОЯЗЫЧИЕ И СРЕДА

Под ред. Екатерины Протасовой

Настоящий сборник посвящён теме овладения двумя языками в детском возрасте. Статьи сборника дают некоторое представление о том, как языки переплетаются между собой, что думают родители о языках, как они поддерживают билингвизм у ребенка и что ещё они могут для этого сделать. В статьях сборника говорится о русском языке в сочетании с английским, белорусским, болгарским, ивритом, казахским, китайским, коми, латышским, финским, чувашским, шведским, эрзянским, эстонским и японским. Сборник с разных точек зрения освещает особенности коммуникации взрослых и детей, происходящей в семье и образовательном учреждении, а также за их пределами. Здесь ведётся дискуссия о том, как сделать взаимодействие между домом, детским садом и школой оптимальным в интересах детей-билингвов. Обсуждаются факторы, способствующие либо препятствующие становлению двух языков, родительские установки, употребление языка в обществе и его влияние на формирование плюрилингвальной личности. Уделяется много внимания позициям родителей как людей, изначально определяющих, по какому пути пойдёт развитие многоязычия у их ребенка.



ISBN 978-3-944172-31-6



ISBN 978-3-944172-18-7

МНОГОЯЗЫЧИЕ И ОШИБКИ

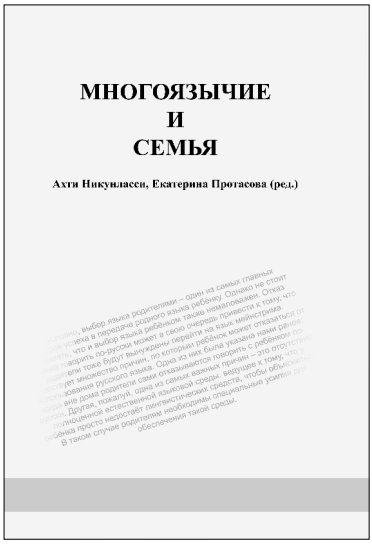
Под ред. Екатерины Протасовой

Настоящий сборник посвящен двум темам: влиянию языковой среды на индивидуальное многоязычие и появлению ошибок в речи в ситуации языкового контакта. Границы мира, где говорят по-русски, значительно расширились после распада СССР, и контакт русского с другими языками имеет самые разнообразные формы. Зачастую по внешним признакам, а именно по ошибкам в устной коммуникации и на письме, мы судим о том, насколько хорошо человек владеет языком. Гораздо труднее, однако, измерить сложность порождаемого или воспринимаемого текста, поэтому многие суждения о степени сформированности двуязычия часто неточны. Авторы статей данного сборника анализируют проблему многоязычия и речевых ошибок в различных лингвокультурных контекстах.

МНОГОЯЗЫЧИЕ И СЕМЬЯ
Под ред. Ахти Никунласси
и Екатерины Протасовой

Семья играет ключевую роль в становлении личности, в том числе и двуязычной. От установок родителей в значительной степени зависит не только качество владения двумя или несколькими языками, но и отношение ребенка к собственной билингвальности и бикультурности. В настоящем сборник собраны статьи, посвященные би- и трилингвизму в условиях, когда русский язык сочетается с английским, болгарским, греческим, коми, немецким, норвежским, татарским, финским, французским, эстонским и якутским. Темы, поднимаемые здесь, касаются исторических и современных аспектов многоязычия, семейной языковой политики, преподавания литературы и корпусных исследований.

ISBN 978-3-944172-33-0



Заказать представленные выше книги можно
в издательстве «Retorika» (Германия).

Издательство «Retorika» выпускает учебно-образовательную литературу по русскому языку для детей российских соотечественников, проживающих за рубежом.

Издательство предлагает развивающую литературу и пособия для работы с детьми дошкольного возраста в дошкольных воспитательных учреждениях и дома, а также учебно-методическую литературу для уроков по русскому языку в школах дополнительного образования и для занятий в домашних условиях.

Прямые поставки во все страны Европы и мира.

Знакомьтесь с ассортиментом издательства
в интернете в онлайн-магазине издательства
shop.retorika.de/shop/ru.

Контакты издательства «Retorika»:
www.retorika.de,
info@retorika.de
или
тел. +49 3322 837363