

ОБРАЗОВАНИЕ

ДИАЛОГ ВО ИМЯ БУДУЩЕГО



МЕЖДУНАРОДНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
АЛЬМАНАХ №3
2017

Рига



Дорогие друзья, уважаемые коллеги!

С особым чувством и гордостью представляю вашему вниманию третий выпуск нашего Альманаха, в который, по традиции, включены материалы участников Международной педагогической конференции «Образование. Диалог во имя будущего» - педагогов-профессионалов, владеющих современными технологиями, умеющих создавать и реализовывать интересные образовательные проекты, добиваться высоких результатов.

Я очень рада, что наша Конференция и Альманах стали интересной и содержательной площадкой для диалога о сегодняшнем и завтрашнем дне учителя, ученика и школы. В этом номере освещены вопросы преподавания русского языка как иностранного для детей и взрослых, особенности работы с детьми – билингвами.

Знакомясь с Вами, уважаемые коллеги, изучая представленный опыт, я вижу, как вы производите удивительные профессиональные метаморфозы в педагогической среде, результатами которых становится уникальная образовательная практика.

Я убеждена, что только позитивный опыт может выступать ресурсом развития. Страницы нашего Альманаха мы стараемся наполнять именно таким опытом.

Давайте вместе с вами искать ответы на непростые вопросы обновления образования!

Перелистаем вместе эти страницы, услышим за их шелестом наших коллег и себя!

*С признательностью, председатель оргкомитета
Елена Прокопьева.*

Приветственное слово 3

Екатерина Грузова

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ КАК ИНОСТРАННОМУ:
МЕТОДИКИ И ОПЫТ ПРЕПОДАВАНИЯ 6-9

Светлана Горячева

НОВЫЕ УСЛОВИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ В XXI ВЕКЕ 10-11

Вугар Керимли

РОЛЬ РУССКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОЕ ВРЕМЯ 12-14

Екатерина Багреева, Елена Багреева

ИНТЕГРАЦИЯ ИДЕНТИЧНОСТЕЙ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ:
КОНЦЕПЦИЯ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОГО ПОДХОДА 15-17

Анастасия Иванова, Елена Самсонова

СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМ
И ПОЛИЛИНГВАЛЬНОМ РЕГИОНЕ НА ПРИМЕРЕ ЛЮКСЕМБУРГА 18-20

Анна Куцерева-Жаме

АВТОРСКАЯ МЕТОДИКА ДЛЯ БЫСТРОГО ОБУЧЕНИЯ РКИ
В ЛЕКСИКО-ИНТЕРАКТИВНОМ УЧЕБНОМ ПОСОБИИ «СЛОВО ЗА СЛОВОМ»
В СТИЛЕ «МАНГА» ДЛЯ НАЧИНАЮЩИХ С НУЛЯ 21-23

Лиляна Байич

ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ И ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ
БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 24-26

Светлана Маркова

АКУЛЬТУРАЦИОННЫЕ СТРАТЕГИИ РОДИТЕЛЕЙ
ИЗ РУССКОЯЗЫЧНЫХ И ДВУЯЗЫЧНЫХ СЕМЕЙ ЛИТВЫ.....27-32

Гульмира Кажигалиева, Балтабай Абдигазулы

БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В КАЗАХСТАНСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....33-37

Тали Кизель

ПЛАНИРОВАНИЕ ЗАНЯТИЙ РУССКИМ ЯЗЫКОМ
В ГРУППЕ ПРОДЛЕННОГО ДНЯ38-41

Гульнара Баймурзаева

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ
И СТРАТИФИКАЦИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ42-45

Сергей Иванов

РАЗВИТИЕ ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕРЕЗ МЕХАНИЗМЫ
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ИНФРАСТРУКТУРЫ ШКОЛЫ46-49

Сергей Иванов

МОДЕЛИ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ
ПРИ УЧАСТИИ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ50-53

Софья Муджири

РОЛЬ АУДИРОВАНИЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ
ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛАХ ГРУЗИИ
(НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)55-56

*Екатерина Грузова,
преподаватель русского языка,
Русская школа «Калинка»,
г. Люксембург
Великое Герцогство Люксембург.*



ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ КАК ИНОСТРАННОМУ: МЕТОДИКИ И ОПЫТ ПРЕПОДАВАНИЯ

Наша школа находится в самом сердце Евросоюза, а именно в Люксембурге, некоем мини-мире, где на маленькой территории пересекается множество культур и народов, где большинство населения говорит на нескольких иностранных языках, и основными мультилингвами в этой стране являются дети. Такая ситуация, с одной стороны, во многом объясняется географическим положением Великого Герцогства, граничащего с Францией, Германией и Бельгией, а с другой стороны, количеством эмигрантов из разных стран, составляющих около 70% всего населения столицы. Подобная смешанность языков и культур приводит детей к абсолютно новому современному восприятию мира, к формированию мульти-культурного менталитета, к впитыванию в себя многоликости и разнообразия окружающего мира и, таким образом, к формированию нового типа европейского человека. Наблюдать за развитием подобных детей очень интересно, так как знание нескольких иностранных языков отнюдь не останавливает их в желании развиваться и открывать для себя новые горизонты, изучать новые языки и народы.

Русский язык является одним из самых распространенных языков мира, одним из шести официальных языков ООН, государственным языком Российской Федерации, средством межнационального общения бывших Советских Республик. Русская община в Люксембурге насчитывает около 4-х тысяч человек. В нашей школе русский язык изучают не только дети, но и взрослые, так как помимо профессиональных интересов, знание языка необходимо здесь для семейного общения, ведь в большинстве семей один из родителей (как правило, мать) является носителем русского языка. Зачастую в люксембургских смешанных семьях говорят не на одном, а сразу на нескольких языках: отец с детьми может говорить на своем родном (например, на итальянском), мать общается с детьми на русском, а между собой родители говорят на английском. Подобное применение трех языков является нормой в большинстве семей. При этом родители-инофоны часто стараются изучать русский язык, чтобы иметь возможность понимать и принимать участие в семейных беседах, ведущихся между матерью и детьми.

Очень важным фактором мотивации для изучения языка являются русская культура и литература, оптимально раскрывающие историю русского народа. Ведь именно в литературе наилучшим образом освещен уклад жизни в том или ином веке, судебская система, поведение разных слоев общества и его устои.

В методике преподавания русского языка как иностранного существует множество методов, формирующих общую тактическую модель обучения и получивших различную степень распространения и глубину теоретического обоснования. В собственной практике

преподавания русского языка университетским студентам и людям более старшего возраста, мне пришлось пройти путь от сознательно-сопоставительного метода до сознательно-практического и коммуникативного. Первый метод преподавания предусматривал формальную грамматику как центральный компонент системы обучения, именно она определяла построение учебного процесса и отбор учебного материала. Большая роль отводилась письменному переводу и письменным грамматическим упражнениям. Вскоре я обратилась к сознательно-сопоставительному методу обучения, где основными положениями было освоение языка через осознание его системы, учет родного языка учащихся, обучение разным видам речевой деятельности на основе чтения и письменной речи. Этот классический метод преподавания не приводил меня к желаемым результатам; мои студенты прекрасно выполняли грамматические тесты и упражнения, но коммуникативные способности и речемыслительная деятельность оставляли желать лучшего. Студенты были не в состоянии поддержать беседу и не обладали речевыми навыками.

Спустя несколько лет я разработала свой собственный метод преподавания, базирующийся на мелодии языка, на звуке и интонации. Я сконцентрировала свое внимание на музыкальности и мелодике, решив изменить классический лингводидактический маршрут в изучении языка и сделать русский язык точкой прибытия, а не отправным пунктом. Классические грамматические упражнения многих пособий предлагают русский язык, являющийся иностранным для студентов, как отправную точку: большинство упражнений написано на русском, от студента требуется вставить пропущенные слова, окончания или же виды глаголов, и в заключении перевести фразы упражнения на родной язык, превращая его тем самым в пункт прибытия. Я считаю, что пунктом прибытия в учебном процессе должен быть иностранный язык, в данном случае русский. В нашей школе учащиеся часто являются носителями абсолютно разных языков, поэтому сопоставительный метод здесь никак не применим. В люксембургской поликультурной среде коммуникативность представляет собой основу преподавания. За исходную точку берется любой общий для большинства учащихся язык, который является опорой, но не инструментом в познании русского. Непроизносимая, лишь визуальная фиксация предложения с последовательным устным переводом на русский ведет к созданию речевой деятельности на иностранном для студентов языке. Подобный устный перевод является тропинкой к пункту назначения – русскому языку и русской речи. Речь и речевая деятельность являются, как известно, важнейшими аспектами языкового процесса, они были отмечены еще Л. В. Щербой в 70-е годы прошлого века. Центральное место отводилось речевой деятельности, т. е. процессам говорения и понимания речи. Как известно, реализация этих процессов возможна лишь при наличии языковой системы – лексического словаря и грамматики языка, которые усваиваются в описываемом мною случае параллельно основному дидактическому процессу, на основе звуковой фиксации грамматических конструкций внутри текста и многократного их устного повторения высоким голосом. Именно звук собственного голоса и интонации запускает когнитивный процесс познания и ассимиляции. В дальнейшем, нарушение звукового воспроизведения той или иной грамматической формы или любой другой грамматической единицы будет восприниматься слухом негативно, мозг будет искать необходимую звуковую нишу, будет настраиваться, как радио, на нужную чистую волну.

За основу берется текст на определенную тему, в котором преднамеренно многократно повторяется, к примеру, новый глагол в совершенном виде, или же любая другая грамматическая единица, будь то слово или словосочетание. Частое повторение нового слова при многократном

прочтении быстрее внедряется в память, а при последующем самостоятельном устном переводе на русский язык прочно цементируется в ней. Дидактический процесс заключается в извлечении из текста этой единицы и в ее многогранной письменной и устной разработке, в демонстрации ее применения, в звуковой практике в различных контекстах, в интонационных упражнениях и, наконец, в самостоятельном применении новой единицы в той или иной жизненной ситуации. Таким образом, в отличие от классического сознательно-практического метода обучения, предусматривающего введение языковых знаний в виде правил и инструкций, эти самые знания вводятся через многократное звуковое воспроизведение, а также через письменное применение в самостоятельно образованных предложениях. В моей практике речевая деятельность превалирует в дидактическом процессе. Письменному переводу на русский также уделяется немалое внимание, ведь целью обучения является постоянная работа мозга на иностранном языке, будь то устная или письменная деятельность. Коммуникативность, как один из важнейших принципов лингводидактики, проприоцептивный метод, а именно запуск когнитивного, слухового и моторного процессов, некоторые аспекты ситуационного обучения с доминированием устной речи – все эти составляющие являются основой моего метода обучения русскому языку как иностранному. Доза и степень применения определенных элементов одного или другого метода зависят от возрастной категории учащихся и от уровня их восприятия.

Аудиовизуальный метод – это еще одна сторона лингводидактического процесса. Одним из самых продуктивных упражнений в аудиовизуальном усвоении я считаю субтитры, а именно их создание при просмотре фрагментов художественных или документальных фильмов, обязательно связанных с Россией. Это могут быть работы советских режиссеров, так называемое «наше кино», или же документальные сюжеты о России, о ее народах, об интересных исторических фактах. Таким образом, языковые познания идут бок о бок с культурными, обогащается кругозор учащегося, который максимально вовлекается в познавательный процесс. Самостоятельное производство субтитров запускает различные сферы работы мозга, в частности, моторную. Зачастую, первичное столкновение с новыми словами, фразами или выражениями базируется именно на определенном физическом действии героя, будь то взмах руки, неприличный жест, или воздушный поцелуй. Каждое новое движение сопровождается новыми для учащегося словами. При вторичном просмотре студент повторяет увиденные на экране жесты - происходит ассимиляция лексического материала через моторную деятельность. Определенная фраза крепко-накрепко прикрепляется к соответствующему жесту или наоборот, жест вызывает автоматическое воспроизведение той или иной фразы. Еще одним вспомогательным компонентом здесь выступает интонация, тембр голоса диктора или художественного персонажа. Обычно, учащийся в самую первую минуту воспроизводит звуки с одновременным повторением физического действия героя, затем, после нескольких просмотров, наконец, произносит «правильный вариант». Мозг начинает поиск верной звуковой ниши. Иногда, даже не понимая значения определенного слова, студент может нащупать верную форму, поймать чистую волну его произношения, а затем без труда найти перевод в словаре. Конечно, подобная задача предлагается студентам на продвинутом уровне (B2, C1, C2), и ей предшествует работа с интралингвистическими субтитрами на языке оригинала. Занятия с субтитрами ведут к развитию аудитивной компетенции, интонации, фонетических возможностей языка, а также к усовершенствованию произношения; улучшается фонематический слух, распознаются акценты и диалекты. Кроме того, в случае непонимания

какого-то сегмента информации, домысливание происходит за счет аудиовизуальной поддержки. Осваиваются не только вербальные навыки коммуникации, но и невербальные, такие как язык тела, жесты, мимика и другие коммуникативные невербальные элементы, присущие носителям той или иной лингвокультуры. В моей практике одним из примеров подобной ассимиляции стала работа над знаменитой комедией «Кавказская пленница» с интралингвистическими субтитрами, а именно с одним из первых фрагментов киноленты, там, где глохнет санитарная машина:

- Будь проклят тот день, когда я сел за баранку этого пылесоса!
- Не отчаивайтесь!
- Недаром говорил великий и мудрый Абу Ахмад ибн Бей, первый шофер этой машины: «Учти, Эдик!» Эдик.
- Саша.
- Учти, Эдик! Один Аллах ведает, куда девается искра у этого недостойного выродка в славной семье двигателей внутреннего сгорания! Да отсохнет его карбюратор во веки веков!

В этом фрагменте есть все: и кавказский акцент, и мимика, и усиленная жестикуляция, и другие коммуникативные невербальные элементы. Кроме того, здесь присутствует жаргонная и экспрессивная лексика с оттенком национальной принадлежности, в данном случае кавказской, и употребление фразеологизма «Аллах ведает» («бог ведает» в христианском варианте). Мощная звуковая платформа, сильнейшая экспрессия, интонационные скачки – все эти компоненты производят на учащегося крайне стимулирующее действие, запускают разнообразные физические и когнитивные процессы, а главное, ведут к познанию языка, позволяют подобраться к его нему все ближе и ближе. ■

Библиография

1. Щерба Л.В. *Языковая система и речевая деятельность*. Ленинград, 1974.
2. Nicoletta Chiapedi. *Modelli linguistici descrittivi e metodi glottodidattici*. Università per Stranieri di Perugia, 2013, Pisa.
3. Gianfranco Porcelli. *Principi di glottodidattica*. Editrice La Scuola, Milano, 2013.
4. Зязова И.Р. *Кинофильмы с субтитрами как дидактический материал при изучении иностранного языка*. Вестник Нижневартковского Государственного Университета, №3.
5. Лебединский С.И., Гербик Л.Ф. *Методика преподавания русского языка как иностранного*. 2011 г. (электронная версия)
6. David Nunan. *Language teaching methodology, chapter six*. Prentice Hall, 1991.
7. Г.А. Китайгородская. *Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам*. Издательство Московского Университета, 1986 г.

*Светлана Горячева,
Преподаватель РКИ,
школа дополнительного
образования «Авив»
Тель Авив, Израиль.*



НОВЫЕ УСЛОВИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ В XXI ВЕКЕ

Ни для кого не секрет, что за последние несколько десятилетий технологии изменили не только взрослых, но и детей.

Вот средний учитель, который закончил ВУЗ, очень возможно, что ещё дополнительно закончил несколько разных курсов, получил дипломы и сертификаты, имеющий опыт работы ни один год. И этот учитель приходит в класс к современным детям – билингвам и не может найти контакт с детьми, не может научить их тому, чему пришёл научить.

Почему?

Может быть, дети глупые?

Может быть, учитель недобросовестный и не подготовился к уроку?

Нет! Нет! И ещё раз нет!

Проблема заключается в том, что учителя, пришедшие учить детей, в большинстве своём не знают, как и на «какой козе подъехать» к современным детям.

Очень хорошо понимаю учителей! И это действительно сложно! Многие взрослые просто не готовы принять и понять это новое поколение детей, поколение Z. Поколение детей, которые родились после 2000 года, дети цифрового поколения.

Современный учитель должен понимать, что он должен готовить детей к решению проблем, о которых пока никто точно в мире не знает. Сегодня просто передавать готовые знания уже недостаточно.

Пример 1. Учительница, имеющая большой опыт работы, решила научить детей – билингвов читать на русском языке. Собралась маленькая группа детей от 6 до 8 лет. Занятия были 2 раза в неделю в течение года. В конце года только один ребёнок научился читать. И дети были умными, и учительница добросовестная, готовилась к каждому уроку, старалась. Почему такой результат?

Пример 2. Учительница, которая тоже имеет не маленький опыт преподавания, учит детей – билингвов в подростковом возрасте. Подростки, конечно, не очень хотят учиться, и пытаются воздействовать на учительницу. Задают ей постоянно вопросы о том, зачем им нужно, например, переписывать с доски, когда можно всю информацию сфотографировать. Зачем и для чего нужно выполнять то или иное упражнение. Учительница «утонула» в объяснениях этих вопросов, а цель урока остаётся недостигнутой.

Что делать? Как преподавать?

Подростков нужно учить самостоятельно искать информацию, самостоятельно её усваивать и самостоятельно оценивать уровень собственной готовности к её использованию. И вот тут учитель должен подготовить специальный тест или другой вариант оценки знаний. Возможно, что в электронном виде или в виде специальной совместной игры в классе.

Меняется и отношение учителя к детям. Учитель не может быть авторитарным с современными детьми. Он должен быть более знающим, но равным участником происходящих событий в классе. Конечно, и не должно быть панибратства. Учитель должен быть открытым, чтобы всегда прийти на помощь ученику, не только в классе, но и за пределами школы и класса. Это может быть электронная почта или любой другой вид связи. Но с другой стороны, помощь учителя не должна быть чрезмерной. Учителю нужно, возможно, даже интуитивно почувствовать эту тонкую грань.

Учитель должен быть готов постоянно учиться. Иногда даже тому, что услышал от ученика, то, с чем никогда не встречался раньше.

Например, новые компьютерные программы или обучающие игры.

Ни для кого уже не секрет, что новое поколение, поколение Z, большинство визуалы и лучше всего запоминают информацию в форме инфографики.

Пример 3. Воспитательница детского сада из США делится своими педагогическими находками. У неё в группе дети от 3 до 5 лет. Большинство из них дети – билингвы и трилингвы. В группе 34 ребёнка. Когда дети играют, раскрашивают или разговаривают, всё идёт отлично. Но стоит только попросить их выполнить определённое задание, ситуация выходит из - под контроля. После прочтения серии исследований на тему визуального обучения, она решила провести эксперимент с инфографикой. Воспитательница сама разработала большую инфографику, состоящую почти полностью из графических элементов. Она изобразила последовательность шагов, которые детям нужно сделать, чтобы выполнить её задание. Затем повесила инфографику рядом с доской, чтобы каждый мог её видеть. Результат превзошёл все её ожидания. Дети самостоятельно выполняли последовательность нужных шагов для достижения цели. Причём, старшие дети помогали младшим, если у тех были вопросы с пониманием инфографики.

Учитель нового цифрового поколения должен учить так, чтобы ребёнок и не понял до самого конца, учит ли его учитель, или он сам всему научился. Учитель должен умело направлять с помощью вопросов, с помощью новейших технологий и других современных средств обучения мысли ребёнка в то русло, где сам ученик может «сделать открытие», решить поставленную учителем задачу.

Безусловно, что это просто сформулировать теоретически, но не так просто решить методически.

У современного учителя нелёгкая работа. Современному учителю необходимо постоянно учиться самому, учиться везде и всюду. Учиться у тех, кто находится в твоём окружении, но знает больше в какой-то области. Учиться даже у своих учеников. ■

Вугар Керимли,
кандидат культурологии, доцент,
ученый секретарь,
Национальная Академии Наук Азербайджана
Институт Архитектуры и искусства,
Баку, Азербайджан



РОЛЬ РУССКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОЕ ВРЕМЯ

История человечества демонстрирует возможность достаточно динамичного изменения лидерства того или иного языка как средства международного общения: в древнем мире – греческий, затем латынь в Европе и арабский в Азии, которые не сдавали свои лидирующие позиции до конца Позднего Средневековья, в XIX в. – французский, в XX в. – английский. Однако времена меняются. Еще четверть века назад невозможно было представить, что на русском языке будут составляться путеводители, развешиваться вывески в магазинах и банках. Так происходит в большинстве стран Евросоюза, а также в туристических зонах целого ряда азиатских стран. Наряду с английским, немецким, японским языками делаются объявления по-русски в аэропортах многих стран мира. Весьма важным и показательным изменением в позиции мировых языков, несомненно, следует считать создание в мировой паутине русскоязычных сайтов. Он является официальным или рабочим языком множества авторитетных международных организаций.

Русский язык принадлежит сегодня к наиболее распространенным языкам мира. По числу говорящих на нем, он занимает пятое место в мире после китайского, хинди (вместе с близким ему урду), английского и испанского языков. По другим оценочным данным, русский язык по числу владеющих им (свыше 500 млн человек) занимает в мире третье место после китайского (свыше 1 млрд) и английского (750 млн). В той или иной мере русский язык изучают в вузах и школах более, чем в 140 странах мира.

Известно, что великий русский мыслитель Н.Я. Данилевский считал, что классификационную основу для каждого культурно-исторического типа народа составляет именно язык, т. е. в основу своей теории он положил не географическое единство, не единство по крови, а культурное, языковое единство, определяющее культуру мысли нации (1). И если в бывших советских республиках значительная доля населения говорит и мыслит по-русски, то никакие распорядительные документы не в состоянии это обстоятельство одномоментно изменить.

Совершенно очевидно, что язык, и русский язык, в частности, – это не просто передача информации, это уникальный культурный, цивилизационный феномен, который объединяет и консолидирует народы. М.В. Ломоносов, заложивший основу русской лингвистики, находил в русском языке – величие испанского, живость французского, крепость немецкого, нежность итальянского, сверх того богатство и сильную в изображениях краткость греческого и латинского языка.

Существует также проблема воздействия интенсивности и направленности миграционных потоков на язык и культуру. Это важная проблема для тех стран которые испытывают на себе все последствия миграционных волн. Проблема настолько остра, что требует специальных исследований.

Как утверждают ученые-культурологи, занимающиеся социокультурной прогностикой: необходимо выработать механизмы развития и критерии мультикультуральности в условиях полиэтничного и многонационального общества; регулировать процессы развития инкультурации и аккультурации, которые в настоящее время не должны быть хаотичны, их необходимо направлять и регулировать. Вместе с тем культура невозможна без языка, язык – важнейший коммуникатор. От правильного и грамотного использования языка при коммуникации, от культуры речи и ее контекста во многом зависит понимание сказанного, но также и смысл, содержание и окрас самой коммуникации, а, следовательно, и отношений между коммуникаторами, которые зачастую представляют разные национальности. Иными словами, язык – средство коммуникации и формирования межнациональных отношений и культуры, а незнание или неумение им воспользоваться отрицательно сказывается на формировании межнациональных отношений (2). Прибывшие мигранты посредством языка должны освоить культурно- национальное наследия того народа в государство которого они мигрируют.

Азербайджан, где статус русского языка официально никак не регулируется, однако в городах большинство жителей коренной национальности очень хорошо владеют русским, а многие предпочитают пользоваться им в общении. Этому опять-таки способствует многонациональный характер населения Азербайджана. Для национальных меньшинств со времен Советского Союза языком межнационального общения является русский. Благодаря русскому языку азербайджанцам стали известны произведения зарубежных авторов, переведенные на русский язык, не говоря уже о классиках русской литературы. Именно поэтому от общения с русской культурой выигрывают и люди, и нации, и целые государства. Вот почему у русского языка в Азербайджане всегда будет будущее.

Сегодня русский язык не только остается главным языком межнационального общения на всем постсоветском пространстве. На нем хорошо говорит старшее поколение и неплохо объясняется младшее во многих странах бывшего социалистического лагеря. Тому, что роль национальных языков за эти годы на постсоветском пространстве возросла, можно только радоваться. Но русский язык продолжает оставаться языком межнационального общения и одним из мировых языков, который совсем не напрасно является одним из официальных языков ООН. В современных условиях русский язык приобретает всё большее международное значение. Его изучают многие люди в разных странах мира. Русский язык для новых независимых государств является, по сути, не русским, а советским языком, языком СССР и советского народа. В этой своей функции он и достался новым независимым государствам. Причем в двух основных качествах. Во-первых, «советский язык» взял на себя — в том или ином объеме — роль языка межнационального общения в пределах новых самостоятельных государств. Во-вторых, выступает в качестве возрастного средства коммуникации.

Следует отметить, что после обретения Азербайджаном независимости школы с обучением на русском языке или с русским сектором продолжают работать, хотя их количество, естественно, по сравнению с советским периодом сократилось (3). Русский язык повсеместно присутствует в системе образования – начиная с детских садов, школы и кончая вузами. Почти в четырехстах средних учебных заведениях преподавание ведется на азербайджанском и русском языках, а в 16 школах — только на русском. В 27 университетах страны процесс преподавания идет также на двух языках. Число учащихся и студентов, обучающихся на русском языке, превышает 100 тысяч человек. В последние годы наблюдается рост приема учащихся в русский сектор — как в средних школах, так и в вузах. Причем основная часть поступающих –

это азербайджанцы, которые получают образование на русском языке. В Баку функционирует один из крупных центров обучения русскому языку – Бакинский славянский университет, открыты филиал Московского государственного университета имени М.В.Ломоносова и филиал первого Московского медицинского университета им. Сеченова. В Баку действует и пользуется огромной популярностью Русский драматический театр имени Самеда Вургуня. В Азербайджане издаются более 50 газет и журналов на русском языке, много электронных СМИ на русском языке, распространяется большое количество российских периодических печатных изданий. Важную роль в сохранении культурного и духовного наследия, обычаев и традиций русской общины играет Русская православная церковь. В Азербайджане в настоящее время действуют: в Баку Кафедральный собор Святых Жен-мироносиц, Собор Рождества Пресвятой Богородицы, Михайло-Архангельский храм; в Гяндже — Александро-Невский храм, в Хачмаса — Свято-Никольский храм, в Сумгайыте — Молитвенный дом в честь преподобного Серафима Саровского. В 2013 году на территории Кафедрального собора Святых Жен-Мироносиц в Баку был открыт Православный религиозно-культурный центр, построенный при содействии Правительства Азербайджана.

Причем, из года в год в Азербайджане растет интерес к русскому языку. Об этом свидетельствуют, в частности, итоги завершившейся недавно VIII Республиканской олимпиады по русскому языку и литературе. В этом году в нем приняло участие рекордное количество учащихся, представляющих даже самые отдаленные регионы страны. Олимпиада проводилась в таких городах, как Баку, Балакян, Гобустан, Губа, Гянджа, Лянкаран, Масаллы, Мингячевир, Товуз, Уджар, Шеки, Ширван, Исмаиллы и Нахчыван. Если в первой олимпиаде принимало участие всего 40 школьников, то в этом году приняли участие более 1300 учащихся 7–8 классов из 347 азербайджанских школ 53 регионов Азербайджана. Впервые в ней принимали участие и курсанты Нахчыванского военного училища имени Гейдара Алиева.

Подводя итог, надо сказать, что в современный период русский язык в Азербайджане в целом устоял, и его авторитет связан сегодня не с давлением из России, а только с его собственными достоинствами. Он остается не только языком межнационального общения, но и посредником во всех сферах общения в СНГ, а также языком науки и культуры. ■

Библиография

1. Данилевский Н.Я. *Россия и Европа: взгляд на культурно-исторические и политические отношения славянского мира к германо-романскому* [Текст] / Н.Я. Данилевский. – СПб.: Глазголь, 1995. – 514 с.
2. Лебон Г. *Психология народов и масс* [Текст]: пер. с фр. / Г. Лебон; предисл. И. Владимировой. – М.: ТЕРРА-Книжный Клуб, 2008. – 271 с.
3. Ниязова Г. *Русский язык в Азербайджане сохранился благодаря государственной политике*. <https://news.day.az/politics/887313.html>

Екатерина Багреева,
канд. псих. наук
Konsulenttjenester, Осло, Норвегия



Елена Багреева,
д.юридич. наук, канд.пед.наук,
профессор Финансового университета
при Правительстве РФ,
Москва, Россия



ИНТЕГРАЦИЯ ИДЕНТИЧНОСТЕЙ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ: КОНЦЕПЦИЯ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОГО ПОДХОДА

Аннотация. В статье обоснована необходимость нового мультилингвального подхода к контенту в мультикультурном образовании. Совершенствование образовательных методик позволит ускорить процесс социализации и адаптации детей в новых условиях мультикультурного пространства. Описана новая концепция мультилингвального подхода: предложен иллюстрированный стихотворный текст книги на трех языках: русском, английском и норвежском.

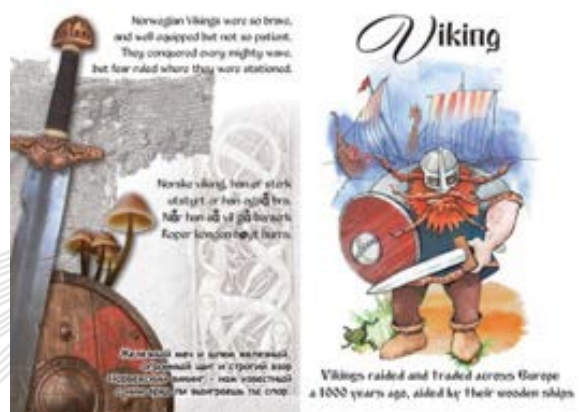
Ключевые слова. Мультилингвальный подход, проблема идентичности, мультикультурное образование, интеграция в социокультурное пространство.

В современном обществе, интенсификация миграционных и демографических процессов обусловила существенное изменение социокультурного пространства ряда стран. Социально-политические процессы значительно расширили мобильность людей и возможность проживания в той или иной стране, увеличили число этнически смешанных семей, многонациональных трудовых и образовательных коллективов и т.д. Растет количество вопросов, связанных, с одной стороны, с интеграцией детей в новой социокультурной среде, с другой - сохранением своего культурного наследия. Достижение баланса идентичностей в мультикультурном образовании является одним из нерешенных вызовов современного мира.

Возникшие проблемы, связанные с интеграцией, социализацией и адаптацией людей, явились причинами роста преступности, особенно среди молодежи. И, прежде всего, эта негативная тенденция обусловлена незнанием языков – основного способа межкультурального общения с одной стороны и кризиса идентичностей - с другой.

В этих условиях особенно остро встает вопрос интеграции идентичностей в мультикультурном образовании, используя мультилингвальный подход¹.

Следует согласиться с тем, что «образование всегда было, есть и будет институтом трансляции культурного поля различных цивилизаций, того, что по своей сути определяет людей. Но ... каковы границы этого поля? Можно ли сейчас говорить о том, что современное образование должно не только отражать национальные ценности в об-



ласти культуры, но и включать в свой контекст более широкие культурные реалии? Должно ли оно становиться более широким, обеспечивать взаимодействие различных культур, существующих сегодня в мире? Какова мера индивидуальности того культурного поля, которое формирует образование?»²

Разделяя эти и другие социокультурные проблемы, авторами была разработана концепция, которая позволяет решить в процессе мультикультурного образования русскоязычных детей в Норвегии целый ряд актуальных задач:

- освоение 3-х языков: русского, английского и норвежского;
- изучение ключевых тем культурного наследия Норвегии;
- создание условий для успешного взаимодействия членов поликультурных семей путем изучения тематических стихотворных текстов, доступных одновременно на нескольких языках;
- дедемонизация стереотипов о стране;
- расширение социокультурного кругозора.

Мультилингвальный подход был реализован в еще одном условии: взятый за основу алфавит английского языка (как нейтрального по отношению к норвежскому и русскому языкам) создал дополнительную мотивацию к изучению языков и сделал освоение материала более легким, а стало быть, успешным.

Трудности процесса мультикультурного образования сведены к минимуму, поскольку 26 поэтических миниатюр - юмористических четверостиший на 3-х языках посвящены базовым культурологическим понятиям Норвегии. Это та социокультурная специфика страны, знание которой позволит ускорить процесс интеграции, социализации и адаптации в новых условиях.

Раскрыты такие темы, как:

- Флора и фауна страны;
- Национальные праздники и традиции;
- Национальные герои и достопримечательности;
- Города и история;
- Легенды и сказки;
- Традиционные занятия народа.

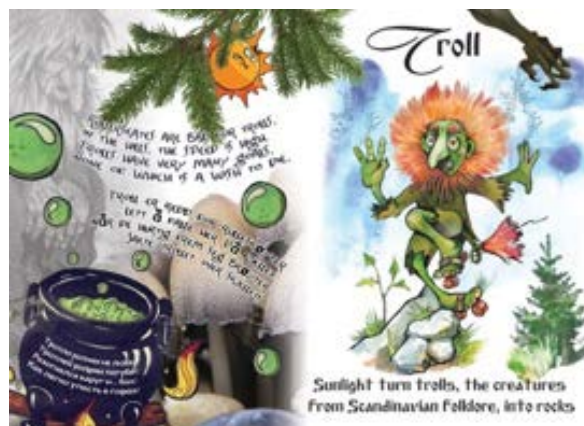


Авторы не ограничились легко усваиваемым текстом: четверостишия сопровождаются многоплановым иллюстративным материалом (см. приложение), состоящим как из документальных фотографий, так и специально созданных с учетом задач мультикультурного образования художественных рисунков, стимулирующих к повторному разностороннему анализу понятий, изложенных в текстах. Таким образом, зрительный ряд книги усиливает восприятие контента, добавляя новые краски и нюансы, стимулируя рефлексию.

Дочитав до конца книги и, познакомившись с Норвегией, авторы предлагают многовариантную настольную игру - “Гид по стране”, усложняя задачу. Такая игровая форма позволяет закрепить социокультурную информацию о Норвегии. Кроме того, поликультурный вариант игры дает возможность играющим почувствовать себя гидом в разных странах, а также научиться сравнивать и находить параллели в различных социокультурных пространствах.

Значительным преимуществом данной игры, является возможность объединения за одним игровым столом представителей разных национальностей, поколений, носителей разных языков, не отдавая предпочтения ни одной из них, но создавая единое мультикультурное пространство для позитивного и образовательного взаимодействия.

Таким образом, актуальность мультикультурного образования сегодня очевидна и существующие проблемы поликультурных семей в интеграции, социализации и адаптации в новых социокультурных условиях свидетельствуют о необходимости разработки эффективных методик мультикультурного образования. Предложенный авторами и реализованный в книге мультилингвальный подход, позволяет решить ряд культурологических проблем на пути к диалогу культур. ■



Библиография

1. *Мультилингвальный подход в образовании (мульти- «много», лингва – «язык») можно рассматривать как оптимально организованный образовательный процесс освоения языков с учётом специфики социокультурного пространства.*
2. *Жукова Т. А., Schrenk M. Мультикультурализм и образование: проблемы и перспективы // Молодой ученый. — 2016. — №5.6. — С. 41-44.*

*Анастасия Иванова,
преподаватель русского языка,
Русская школа «Калинка»,
г. Люксембург
Великое Герцогство Люксембург.*



*Елена Самсонова,
преподаватель русского языка,
Русская школа «Калинка»,
г. Люксембург
Великое Герцогство Люксембург.*



СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМ И ПОЛИЛИНГВАЛЬНОМ РЕГИОНЕ НА ПРИМЕРЕ ЛЮКСЕМБУРГА

Интеграционные и миграционные процессы в современном мире, и особенно в Европе, приводят к увеличению мобильности людей, повышению их мотивации к изучению иностранных языков для установления и поддержания контактов внутри своей страны и за рубежом, а также к усилению интереса к родному языку и родной культуре. Такие процессы, как глобализация, рост мобильности населения и т.д. неизбежно ведет к повышению интенсивности языковых контактов вследствие миграции, «размыванию границ» традиционных культур, росту популярности одних языков и культур и соответствующему спаду популярности других. В связи с этим остро встает вопрос о сохранении языкового и культурного разнообразия (как в пределах одной страны, так и во всем мире) и о создании предпосылок межкультурного общения. В этом процессе бесценна роль билингвального (полилингвального) образования. Следует, однако, отметить, что концепция поликультурного и полилингвального образования требует использования определенных подходов к обучению, разработки новых образовательных программ, материалов и пр. с учетом специфики региона, в котором осуществляется обучение.

Своеобразие Люксембурга как языковой и культурной среды заключается в многоязычии и мультикультурности. Так, жители Люксембурга являются (как правило) билингвами или трилингвами, в старшем подростковом и взрослом возрасте владеют более чем тремя европейскими языками, при этом родными языками могут быть, например, французский, немецкий, люксембургский или их сочетание, а также другие языки (в случае мигрантов или экспатов). Русский язык, изучаемый как иностранный, становится, таким образом, четвертым или пятым языком. Очевидно, что в подобных условиях затруднено формирование монолингвальных групп и использование опоры на родной язык учащихся, которое ряд методистов считают фактором, существенно упрощающим не только изучение нового языка, но и адаптацию к новой культуре и создание психологически комфортной атмосферы на занятиях. С другой стороны, опыт изучения и использования нескольких языков позволяет внедрять беспереводные методы обучения без создания психологического дискомфорта у учащихся за счет сформированности у них базовых когнитивных навыков (например, прогнозирования), а также коммуникативной компетенции, реализуемой посредством нескольких языков.

Для укрепления позиций русского языка в Великом Герцогстве принято Соглашение между Правительством Российской Федерации и Правительством Великого Герцогства Люксембург о сотрудничестве в области культуры, образования и науки от 28 июня 1993 г., ст. 21 которого предусматривает, что стороны будут поддерживать преподавание и распространение языков обоих государств как в системе среднего, высшего, так и внешкольного образования,

осуществлять обмены специалистами и преподавателями в целях углубления знаний и исследований в области языкознания, литературы и страноведения.

Популяризация русского языка в Великом Герцогстве Люксембург началась еще в 70-е годы. На сегодняшний день число изучающих русский язык в Люксембурге по приблизительным оценкам составляет 500 человек. Преподавание на русском языке ведется в Русской школе дополнительного начального образования «Калинка» и в некоторых других похожих, но менее крупных учебных заведениях. Школы предлагают также и изучение русского как иностранного для разных возрастных категорий, учащихся. В нескольких средних школах Люксембурга организованы факультативные занятия русским языком. Вечерние курсы для взрослых работают при Классическом лицее города Дикирш (Diekirch), в городах Вальферданж (Walferdange). Обучаться русскому языку можно в Культурном центре А.С. Пушкина и в Колледже им. А.С. Пушкина. Преемником ассоциации «Культурный центр им А.С. Пушкина» в области преподавания русского языка как иностранного стал РЦНК (Русский центр науки и культуры).

В последние два года благодаря инициативе учителей русского языка были возрождены учебнопознавательные поездки в Россию, основными задачами которых является непосредственное знакомство со страной и ее регионами, а также развитие языковых знаний, умений и навыков благодаря погружению в языковую среду и активному участию в этом процессе сопровождающих группы русскоязычных преподавателей. В 2015 году слушатели курсов русского языка РЦНК побывали на озере Байкал. Летом 2016 г. люксембуржцы, изучающие русский язык, совершили путешествие по следам Наполеона, посетив Россию и Белоруссию. После таких поездок, как отмечают сами участники, резко повышается интерес к языку и наблюдается значительный прогресс в его употреблении.

Помимо погружения в языковую среду, одним из ведущих методических принципов преподавания РКИ является принцип текстоцентризма. Специфика преподавания языка в мультикультурном и полилингвальном регионе может проявляться также в отборе текстов. Сформированность навыков анализа, синтеза, сопоставления и структурирования информации дают возможность использовать на занятиях тексты, позволяющие учащемуся проследить межкультурные параллели и связи, тем самым способствуя более глубокому познанию как русской, так и своей родной культуры (или родных культур). К подобным текстам относятся, например, русские народные сказки, имеющие европейские (немецкие, французские и т.д.) сюжетные аналоги, русские авторские сказки и другие произведения русских авторов, использующих (хотя бы частично) сюжетные элементы и образы, заимствованные из европейской литературы, а также переводы тех зарубежных произведений, которые входят в круг чтения русскоязычных сверстников обучающихся. До и послетекстовая работа с подобными материалами, направленная на выявление сходств и отличий родной культуры и ментальности учащегося и русской культуры и ментальности, подготавливает читателя к восприятию прецедентных текстов, не имеющих аналогов в литературе других стран и отражающих своеобразие русской картины мира и русского характера.

Другим важным методическим приемом является принцип организации учебного процесса с учетом психовозрастных характеристик учащихся, в частности, ведущей деятельности на определенном этапе развития. Ведущей деятельностью дошкольников и отчасти младших школьников является игра, что дает возможность максимально разнообразить занятия для этой возрастной категории. Помимо повышения мотивации и сочетания различных видов

деятельности, игры способствуют развитию этнокультурной компетенции учащихся, а также позволяют внедрять в рамках одного занятия разнообразные методы обучения, что в конечном итоге способствует всестороннему развитию обучающихся.

Интеграция различных видов деятельности в рамках одного урока является важным методическим принципом и может быть положена в основу разработки учебных курсов. Так, в школе «Калинка» по специально разработанной методике проводятся комплексные музыкально-ритмические занятия развития речи с элементами музыки. Большое внимание уделяется речевому развитию детей методом погружения в сказку, ставятся спектакли и мюзиклы, активно внедряется знакомство с русской культурой и русскими традициями. С 2016 года на базе школы организуется ежегодный благотворительный фестиваль детского кино «КиноМай», в рамках которого демонстрируются новые детские и юношеские фильмы, собирающие многочисленную аудиторию, проводятся мастер-классы и творческие встречи с ведущими актёрами и деятелями искусства, на которые приглашаются не только учащиеся школы Калинка, но и все желающие. ■

Библиография

1. Балыхина Т.М. *Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов* // М., 2007.
2. Богданова О.Е., Гураль С.К. *Лингвистическое образование в условиях глобализации* // Вестник Томского государственного университета, 296, 2007.
3. Выготский Л.С. *Мышление и речь* // М., 1934.
4. Выготский Л.С. *Умственное развитие детей в процессе обучения* // М., СПб., 1935.
5. Егоркина Ю.Э. Петровская Д.А. *Использование текстоцентрической концепции в обучении РКИ* // Карповские научные чтения: сб. науч. ст., вып. 10, ч. 1, 167, 2016.
6. Ермолаева М.Г. *Современный урок: анализ, тенденции, возможности* // М., 2011.
7. Куриленко В.Б. *Текстоцентрический подход к систематизации языкового материала в лингводидактических целях.*
8. <http://web-local.rudn.ru/web-local/prep/rj/index.php?id=3006&p=11089>.
9. Мартынова М.В. *Интегрированное обучение. Педагогические технологии. Типы и формы интегрированных уроков* // Томск, 2003.
10. Палагина Н.Н. *Психология развития и возрастная психология* // М., 2005.
11. <http://lux.rs.gov.ru/ru>
12. Мосиенко Л.В., Хажгалиева Г.Х. *Развитие полилингвальной культуры как цель современного языкового образования: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-polilingvalnoy-kultury-kak-tsel-sovremennogo-yazykovogo-obrazovaniya>*

*Анна Куцерева-Жаме,
Профессор
Университет Киото Сангё
Киото. Япония*



АВТОРСКАЯ МЕТОДИКА ДЛЯ БЫСТРОГО ОБУЧЕНИЯ РКИ В ЛЕКСИКО-ИНТЕРАКТИВНОМ УЧЕБНОМ ПОСОБИИ «СЛОВО ЗА СЛОВОМ» В СТИЛЕ «МАНГА» ДЛЯ НАЧИНАЮЩИХ С НУЛЯ

Уважаемые коллеги, стиль «манга» выбран авторами Куцеровой – Жаме А.М. и профессором Мицуси Китадзё для быстрого обучения русскому языку как иностранному неслучайно, а в связи с профессиональной необходимостью. Японский иероглиф – это не буквы, а образ, заключенный в абстрактную картину, рисунок. Любой рисунок несет на себе сразу несколько функций:

1. Информационную
2. Познавательно-обучающую
3. Практическую (мозг синтезирует, при каких обстоятельствах можно использовать полученную информацию)
4. Психологическую
5. Стимулирующую (стимулирует коммуникативный процесс, как-бы «навязывает» ответить на полученную информацию)

Все эти функции можно определить одним словом – наглядность, которая задействует к восприятию учебного материала большое количество органов чувств человека. Для профессионалов РКИ известно, что чем больше количество органов чувств учащихся используется для обучения, тем эффективнее происходит запоминание изучаемого материала. Существует два самых главных вида наглядности: языковая и неязыковая.

При исследовании изучаемого нами вопроса, разрешите обратить ваше внимание на первостепенное значение неязыковой коммуникативности: зрительной, слуховой, двигательной. Эти врожденные анализаторы эффективно участвуют в обучении РКИ на всех этапах обучения, но особенно важны на нулевом уровне. Иностранцев часто пугает стереотип « русский алфавит очень трудный, поэтому и сам язык относят к категории экстрасупер трудный». Мои знакомые европейцы вполне серьезно заявляли: «сначала надо выучить греческий алфавит, а после этого можно смело приступать к русской кириллице».

Авторы лексико-интерактивного учебного пособия «Слово за словом», вышедшего в издательстве «Русский язык. Курсы» в 2015 году, поставили перед собой цель: при изучении алфавита и лексики на нулевом этапе обучения РКИ, быстро и в непринужденной форме посеять семена удовольствия в сердца учащихся для того, чтобы все семена удовольствия от обучения трудному русскому языку взошли и превратились в сильные ростки любви к языку и культуре. Рассмотрим средства, при помощи которых авторы достигают эту цель. Первостепенное значение авторы уделяют презентации материала, обращаясь к эмоциональной

памяти человека. Совместно с художницей Инной Плюхиной разработаны четыре эпизода веселой истории в популярном стиле «манга». Читая короткие, юмористические тексты, учащиеся идентифицируют себя с персонажами истории, становятся действующими лицами предлагаемых в рисунках обстоятельств. Каждый эпизод поддерживается упражнениями на русском и английском языках, в которых главную роль играет рисунок (о значимости которого было сказано выше) с лексическим материалом, в котором учащийся нуждается с первых шагов своего пребывания в России. Изучив два эпизода, учащийся знает всего 20 букв, но это не мешает познакомить его с лексикой к темам: «телефон», «усталый турист», «такси», «бутик», «ресторан», «театр оперы и балета». Некоорые диалоги и монологи сопровождаются вопросами по тематике и ответами, которые учащиеся с удовольствием читают, потому что одним из неперенных условий данного метода является тот факт, что во всех четырех эпизодах слова как пишутся, так и читаются, без единого правила произношения. Благодаря этому методу, в пособии отсутствует транскрипция. Книга «Слово за словом» состоит из двух частей: основной и приложения. Основная часть состоит из четырех эпизодов, связанных одним сюжетом. Уникальность метода заключается в том, что только в первом рисунке первого эпизода учащийся знакомится с двумя буквами: «К» и «У», а в каждом последующем рисунке, учащийся знакомится только с одной новой буквой, которую он быстро запоминает благодаря тому, что начинает ее использовать при чтении мини-текстов на разные темы и специального задания: «назовите слова, которые вы запомнили, в которых встречается эта буква». После изучения четырех эпизодов, учащийся может прочитать любой текст на русском языке и пользоваться словарем. Уникальным в методе является то, что авторы «Слово за словом» воспользовались наблюдением учёных «Cute cats could be key to learning new languages. By Carolyn Rice BBC News» и ввели персонаж Кота. В Эпизодах (с первого по четвёртый) кот Васька веселый, умный, немного хитрый, проказник, которому прощается всё. Но...иногда, кот Васька надевает костюм с галстуком и перевоплощается с легкой руки А.С.Пушкина, в «Кота ученого» и знакомит учащихся с тем, что в русском алфавите есть гласные и согласные, и что в русском языке есть ударения и т.д. а в приложении он знакомит учащихся с несколькими, основными правилами чтения, которые закрепляются небольшими диалогами, монологами и маленькой историей «Джойстик и Клара едут на Алтай» под рубрикой «Мои первые книжки на русском языке». Эта рубрика впервые появляется в третьем эпизоде. Изучив третий эпизод, учащиеся должны запомнить еще 10 букв и того получается 30. Авторам хотелось избежать монотонности и повысить интерес к чтению, а значит и запоминанию лексического материала, и они попросили художницу разработать образы двух милых, симпатичных, вежливых, модных, очаровательных собачек: Джойсика –мальчика и Клары-девочки и разработать рубрику «Мои первые книжки на русском языке». Авторы хотели вызвать легкий, приятный, «эмоциональный шок» типа: «Фантастика! Я знаю всего 30 букв, не знаю ни одного правила чтения и уже могу прочитать книгу для детей!» Эта книга состоит из 10 страниц (эпизод 3) и из 7 страниц (эпизод 4), в которой наши герои Джойстик и Клара живут своей собачьей жизнью, очень похожей на нашу человеческую.. Собачки – иностранцы, но живут в России со своими хозяйками, поэтому иногда они позволяют себе вставлять в диалоги иностранные слова: пардон, бай-бай.

Уникальной является и структура эпизода. Чтобы обучение по книге «Слово за словом» как можно меньше напоминало обычный урок, авторы предпочли использовать слово «эпизод»,. Наша жизнь наполнена миллионами различных эпизодов, и обучение по этому методу, всего лишь несколько из них.

1. Основная часть – рисунки и тексты, в которых используются ранее изученные буквы и постепенно (в каждом новом рисунке всего одна новая буква) вводятся новые.
2. Перевод слов и фраз на английский язык.
3. Чтение текста в рисунках – по ролям
4. Посмотреть на новые буквы и вспомнить слова, в которых они употребляются.
5. Посмотреть на все, изученные ранее буквы, и вспомнить слова в которых они упоминаются
6. Чтение «голового текста» без рисунков
7. Ролевая игра в три этапа: смотреть в текст и играть эпизод в предлагаемых обстоятельствах, в очень условных мини-декорациях, задействуя и моторику. И потом «играть» эпизод без текста и соединить в ролевой игре все, изученные ранее эпизоды
8. Чтение и запоминание лексики в виде словаря.
9. Чтение диалогов или монологов с чтением по ролям и последующей ролевой игрой
10. Чтение вопросов и ответов и ответы на вопросы типа «Да», «Нет».

Весь материал в эпизодах и приложении направлен на то, чтобы «разбудить» непроизвольное внимание учащихся, вызвать релаксацию: юмор в диалогах и монологах, смешные ситуации, веселые персонажи. Английский язык адаптирован и не представляет трудности даже для не англоговорящих.

Необычным, уникальным является то, что учащиеся видят весь алфавит на последней странице основной части, с пояснениями ученого кота Василия, который толкует всё, со своей «житейской» точки зрения. Обучение построено по принципу «от целого – к частному», Используется естественный процесс познания: чтение «по картинкам», Целое – рисунок, вызывает положительную эмоцию, затем короткое слово и звукобуква. Сначала учащиеся задействуют зрительный анализатор – сканируют глазами и мозг обрабатывает полученную информацию, затем подключается слуховой анализатор- учащиеся слушают произношение целого слова или фразы и после этого воспроизводят самостоятельно лексический материал. Важнейшим элементом в процессе запоминания лексических единиц должен быть ярко выраженный положительно-эмоциональный фон, который успешно достигается авшеизложенными методами.

Благодаря опоре на яркий, иллюстративный материал с элементами юмора, поддержке на английском языке, уникальной структуре эпизодов, обучение построено в живой, динамичной форме, с постоянным чередованием видов учебной деятельности, в которой сочетается интеллектуальная, эмоциональная, речевая активность учащихся и благодаря которой происходит быстрое запоминание лексического материала на волне удовольствия. ■

Список литературы

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить: Методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М., Русский язык. Курсы., 2004
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М., Академия, 2006
3. Методика преподавания РКИ онлайн/ rki-site.ru
4. Николенко Е.Ю. Современные методы обучения как основа создания учебного комплекса по русскому языку для иностранных учащихся: начальный этап обучения. Диссертация. М., 2005
5. Щукин А.Н. Методика использования аудиовизуальных средств. М., Русский язык., 1981.



*Профессор, д.ф.н. Лиляна Байич,
Филологический факультет
Белградского университета
Белград, Сербия*

ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ И ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ БИЛИНВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Одной из ключевых воспитательных функций формального образования реализуется посредством социализации и гуманизации личности учащихся. Гуманистическое воспитание основано на высокой степени сопереживания и солидарности, на развитии самосознания и толерантности, на понимании собственной национальной и культурной идентичности, а также на межкультурной коммуникации и восприятии других культур. Развитие самосознания и культурной идентичности, как и готовность воспринимать другие культуры, и жизнь в мультикультурном обществе, является долгосрочной задачей многих организаций и институтов, среди которых школа имеет особое значение. Школа в плановом порядке и организованно участвует в подготовке молодого поколения к жизни в современном мире, и в этой сфере деятельности одну из своих приоритетных ролей она играет посредством гуманистического образования и воспитания. На практике образовательная и воспитательная функции программно связываются и методологически обуславливаются, а этот оперативный педагогический и дидактический принцип в теории обучения известен как принцип научности и воспитуемости.

В условиях интеркультурализма, который принимает и артикулирует коммуникацию между различными культурами, дидактическая теория билингвального образования должна учитывать их значение как ключевого фактора в отношении к миру, учитывая существование и взаимозависимость различных культурных паттернов как познавательных (культурных и образовательных) ценностей, когнитивных компетенций и различных устоявшихся практик в мире. Образовательные учреждения усваивают и развивают диалог культурного содержания и воспитательной практики, используя формы работы, при помощи которых учащихся ведут к активному и критическому познанию истины, освобождаясь от собственных дилемм, предрассудков и невежества. В этом смысле диалог культур является важным измерением современного образования и воспитания и адекватным образом включается в процесс билингвального образования и воспитания, обеспечивая путем обмена культурными паттернами, понимание и восприятие, как особенностей культуры, так и их взаимности и близости, а также космополитических ценностей, которые таким образом транслируются учащимся.

Методологически обоснованная и хорошо организованная беседа о текстах культуры на двух языках и анализ их функций, особенно лингвостилистической, аксиологической и культурологической, в совместном поиске ведет участников диалога к познаваемой истине. Следовательно, диалог невозможен, если он не развивается в сфере межкультурности и интересубъектности, где «Я» воспринимает «Другого», как кого-то, кто принадлежит и ему, где «Я» присутствует только вместе с «Другим». Незнание культурных паттернов и различий в практике жизни может вызвать различную реакцию, от непонимания и непринятия до принятия и смеха. Когда Владимир Пропп

в работе Проблемы комизма и смеха пишет о смехе, комизм культурных различий он объясняет следующим образом: «Если каждый народ имеет свои внешние и внутренние нормы бытия, выработанные ходом развития его культуры, то смешным будет представляться все то, что этим нормам не соответствует. Здесь кроется причина того, почему так часто смешными представляются иностранцы. Смешными они бывают только тогда, когда они выделяются, отличаются своими странностями от тех, к кому они приехали» (Пропп 1984:56). Эффект и воздействие смешного, возникающие как следствие цивилизационных различий и столкновения противоположных бытовых привычек, хорошо иллюстрирует отрывок из описания путешествия *Письма из Италии* сербского писателя Любомира Ненадовича. Отрывок вызывает смех и приятные переживания, и таким образом выделяется как интересное место, привлекающее внимание и запоминающееся.

В юмористически интонированной ситуации в Термах Нерона, на итальянском курорте, где оказываются Джука и Вукало, сопровождавшие главу и владыку Черногории Негоша, смех вызывают повседневные ситуации, в которых приезжие теряются. Поскольку Джука и Вукало принадлежат к другой культуре и языку, они не знают образа жизни и привычек итальянцев, поэтому они считают термы не лечебными ваннами, где можно получать удовольствие, а какой-то дьявольской дырой. Поэтому их поведение, отличающее их от окружения, необычно и смешно. Чем острее различия, тем их комический потенциал больше. В данном случае это реализуется через внешний вид Вукало (из пещеры с термальной водой он выходит вспотевшим и грязным) и необычное поведение и реплики Джуки: «Куда ты подевался, бедный Вукало? Я думал, ты погиб в этих дьявольских термах!». Реплика Джуки выполняет функцию речевой характеристики персонажа, но их можно прокомментировать и шире, в качестве примера комического как следствия типов культурных различий. По распространенному поверью народа, к которому принадлежат персонажи Ненадовича, ямы (пещеры, пропасти) – это загробный мир или доступ в него (Чайкановић 1973:77-79, Толстой, Раденковић 2001:427). Достаточно вспомнить, что пещера, в которую упало веретено Золушки в одноименной сербской народной сказке, как раз такой вход. Подобный шаблон архаичного мышления в переживании Джуки в такое же опасное место уходит и Вукало, потому что для Джуки термы – это материализовавшееся представление пещеры, через которую попадают в иной, загробный мир. Так, комический эффект, являющийся производным от соприкосновения культур, делает возможным то, что является различием в данной ситуации, имеет эффект шутки, но становится понятным и принимается при помощи доброжелательного смеха.

Особое место в гуманистическом образовании и нравственном воспитании учащихся занимает эмпатия. Она является формой самосознания и основой эмоционального согласия с другими людьми. Эстетическое учение об эмпатии подразумевает эмоциональное слияние субъекта с объектом его эмоционального переживания. Этот термин первоначально использовали философы и теоретики эстетики для обозначения способности увидеть субъективный опыт другого человека. Согласно теории сопереживания, разработанной немецкими теоретиками эстетики (Липпе, Фолькельт) наши эмоциональные состояния проникают в воспринимаемые предметы и сливаются с ними. Эстетическая теория эмпатии относится как к творцу (литературное произведение – это тончайшая исповедь души поэта), так и к реципиенту (читатель вживается в произведение посредством эмоции и контемплации). В новейшее время некоторые психологи (Големан 2002) считают эмпатию важным свойством эмоционального интеллекта, в котором коренятся альтруизм и нравственность. Поскольку понимание «Другого», сопереживание страдающему, сочувствие невольнику и жертве учит нас распознавать зло, реагировать на него и помогать тем, кто страдает. Эмпатическое поведение следует развивать во всех возрастных группах школьников. Способность к эмпатии помогает ученику включиться в общество, усвоить надлежащие правила

поведения, культуру, а также общепринятую систему ценностей, и таким образом подготовиться к жизни в мультикультурном мире.

Педагогический опыт свидетельствует о том, что уже в раннем детстве у школьников проявляется развитая форма эмпатии, и что они способны почувствовать беды людей, особенно неприятности ровесников. Это нам подтверждает восприятие рассказа Десятка словенского писателя Ивана Цанкара. Двенадцатилетние ученики способны сочувствовать герою этого рассказа, прочувствовать его неприятности и сделать вывод о том, что состояние, в котором он находится, является выражением его глубокого, хронического страдания. Эту интерпретацию подкрепляет проекция изображений людей, природы и пространств, иллюстрирующих грусть мальчика и его мрачное настроение. Весь рассказ Десятка в целом окрашен личным, эмоциональным восприятием мальчиком людей и событий. Несомненно, что субъективное видение и эмоциональное, исповедальное повествование вызывает более сильное сопереживание учеников герою рассказа и усиливает их осуждение отталкивающего поведения и непонимания среды, в которой он живет. Это субъективное восприятие помогает учащимся осознать, как в рассказе проявляется своеобразная форма издевательства, что выражается не только в нанесении телесной, но и душевной боли «Другому». И по контрасту с этими явлениями ученик глубже понимает значение любви в семье, солидарности и понимания их как гуманистических ценностей, выявленных рассказом. На примере Десятки Ивана Цанкара демонстрируется, что эмпатия особенно важна в нравственном и гуманистическом воспитании учащихся.

Во всех культурах четко распознаются и позитивно оцениваются такие формы поведения, как эмпатия, толерантность к различиям, чувство юмора, гибкость, любознательность, готовность к критическому пересмотру мнений и позиций. Межкультурная компетенция, которую составляют эти ценности, открыта и для таких положительных качеств, как рассудительность, уравновешенность и мудрость, для развития самосознания и личной ответственности, сопереживания ближним и ответственности за Другого.

Билингвальное образование обладает несомненным воспитательным потенциалом. В нем языковая и культурная компетенция индивидов «суммируются» на основе двух языков и двух культур, формируют мотивацию и основу знания для дальнейшего усвоения других языков и культур. Будучи открытым и для полилингвизма, билингвальное образование ведет к формированию позитивных полилингвальных и поликультурных идентичностей и позиций по отношению к другим, а также к формированию гуманных, локальных и глобальных, этических и культурных сообществ. Билингвизм и полилингвизм в настоящее время – это реальная потребность, но и преимущество в достижении успехов в жизни. Посредством реализации программ билингвального обучения развиваются межкультурные компетенции, которые помогают индивиду более успешно функционировать в современном мультикультурном и многоязычном мире и, усваивая соответствующие правила культуры и общепризнанные ценности, подготовиться к жизни в мультикультурном мире. ■

Литература

1. Големан Д. *Эмоционална интелигенција*. Београд: Геопоетика, 2002. 330 с.
2. Проп В. *Проблеми комике и смеха*. Нови Сад: «Дневник»: Књижевна заједница Новог Сада, 1984. 168 с.
3. Толстој С., Раденковић ЈБ. *Словенска митологија: енциклопедијски речник*. Београд: Септер Book World, 2001. 593 с.
4. Чајкановић В. *Мит и религија у Срба*. Београд: Српска књижевна задруга, 1973. 340 с.

Светлана Маркова,
Вильнюсский университет,
ассистент
Вильнюс, Литва



АККУЛЬТУРАЦИОННЫЕ СТРАТЕГИИ РОДИТЕЛЕЙ ИЗ РУССКОЯЗЫЧНЫХ И ДВУЯЗЫЧНЫХ СЕМЕЙ ЛИТВЫ

Понятие аккультурации

В Новой философской энциклопедии под *аккультурацией* понимается процесс взаимовлияния и взаимодействия разных культур посредством различных форм и содержаний коммуникаций взаимодействующих лиц, характеризующийся изменением собственной культуры или ее ценностей с иными автономными культурами (В.С. Степин, А.А. Гусейнов, Г.Ю. Семигин, 2010, 61). Данное определение было введено в 1936 г. американскими антропологами Р. Редфилдом, М. Херсковицем и Р. Линтоном.

Аккультурационные стратегии родителей

С учетом проанализированной семейной языковой политики в вильнюсских семьях¹ и с опорой на концепцию четырех аккультурационных стратегий Джона Берри, автором данного были выделены несколько видов семейных языковых стратегий. В концепции Д. Берри четыре стратегии: *интеграция*, *сепарация*, *ассимиляция* и *маргинализация*. Однако в ходе исследования проявилась еще одна стратегия – *стратегия мультикультурализма*, которую выделяют некоторые авторы (Hollinger D. A., Глейзер Н., Малахов В. С.).

Поэтому в разрезе нашего исследования следует выделить пять стратегий: интеграцию, мультикультурализм, сепарацию, ассимиляцию и маргинализацию.

Интеграция – аккультурационная стратегия, при выборе которой лицо устанавливает адаптационные, языковые, общественные, культурные и трудовые связи с доминирующей нацией и полностью сохраняет в своем сознании оригинальный национальный идентитет, язык и культуру.

Сепарация – аккультурационная стратегия, при выборе которой лицо не устанавливает адаптационных, языковых, общественных, культурных и трудовых связей с доминирующей нацией, но полностью сохраняет в своем сознании оригинальный национальный идентитет, язык и культуру. Это стратегия, когда индивид ориентирован только на сохранение своего родного языка и своей родной культуры.

Ассимиляция – аккультурационная стратегия, при выборе которой лицо устанавливает адаптационные, языковые, общественные, культурные и трудовые связи с доминирующей нацией, но полностью или частично замещает в своем сознании оригинальный национальный

¹ Исследование построено на материалах 6 интервью с двуязычными семьями (3 – с русскоязычными матерями, 3 – с русскоязычными отцами) в 2014 г. в рамках научного проекта „Globalization and social and family plurilingualism in medium-sized linguistic communities“ и 10 интервью с русскоязычными семьями (6 – с обоими русскоязычными родителями, 4 – только с матерями) в 2015-2016 гг. Все интервью записаны и расшифрованы автором данной статьи – С. Марковой.

идентитет, язык и культуру на идентитет, язык и культуру доминирующей нации. Ассимиляция присуща многим русскоязычным представителям из двуязычных семей Вильнюса. В большинстве этих семей русскоязычный представитель выбирает стратегию ассимиляции и отказывается от общения на своем родном русском языке в пользу литовского языка. Литовский язык в данном случае доминирует во всех сферах деятельности.

Маргинализация – аккультурационная стратегия, при выборе которой лицо частично устанавливает или не устанавливает адаптационных, языковых, общественных, культурных и трудовых связей с доминирующей нацией, и не может определиться, носителем каких идентитета, языка и культуры он является. Судя по данным нашего исследования, ни одна из рассмотренных семей не может быть соотнесена с чистой стратегией маргинализации (в понимании Берри). Есть лишь ассимиляция с попыткой интеграции или неопределившиеся семьи, которые еще не знают, какой язык для них комфортнее.

Мультикультурализм – аккультурационная стратегия, при выборе которой лицо устанавливает адаптационные, языковые, общественные, культурные и трудовые связи не с доминирующей нацией, а с обществом, в котором он живет, и сохраняет в своем сознании оригинальный национальный идентитет, язык и культуру или частично замещает их на европейские. Это стратегия, когда индивид не привязывается к культуре и языку принимающего общества, а больше ориентирован на европейские традиции и культуру, а также на знание английского языка. В Вильнюсе такие семьи тоже есть, в основном это семьи, приехавшие в Литву недавно, имеющие здесь свой бизнес или просто считающие, что сейчас перспективнее ориентироваться на Европу.

В связи с данными аккультурационными стратегиями, личностей, выбравших ту или иную стратегию, можно отнести к одному из пяти типов, условно названных нами *интегрант*, *ассимилянт*, *сепарант*, *маргинал* и *мультикультурал*.

Связь семейных аккультурационных стратегий со знанием языков, культурных пристрастий и самоидентификацией родителей логично представить в виде таблицы.

Таблица: Связь аккультурационных стратегий со знанием языков, культур и самоидентификацией

| Аккультурационная стратегия родителей | Языки | | | Культура | | | Национальная идентичность | | | |
|---------------------------------------|---------|-------------------------------|--------------------------------------|----------|--------------------------|-------------|---------------------------|---|--|-----------------------|
| | Русский | Литовский (доминирующий язык) | Иностранные языки (английский и др.) | Русская | Литовская (доминирующая) | Европейская | Русский | Литовец (представитель доминирующей культуры) | Европеец (интернационал, гражданин мира, космополит и др.) | Размытая идентичность |
| Интеграция | + | + | 0 | + | 0 | 0 | + | - | - | - |
| Сепарация | + | 0 | 0 | + | 0 | 0 | + | - | - | - |
| Ассимиляция | 0 | + | 0 | 0 | + | 0 | - | + | - | - |
| Маргинализация | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | - | - | - | + |
| Мультикультурализм | + | 0 | + | + | 0 | + | - | - | + | - |

«+» - обязательный ответ «Да»

«-» - обязательный ответ «Нет»

«0» - ответ не имеет значения

Интеграция

Чтобы отнести респондента к *интегранту*, надо, чтобы он хорошо владел русским языком и литовским языками, хорошо знал русскую культуру и считал себя русским. Все остальные критерии не имеют принципиального значения.

Интеграция – это вхождение в доминирующее общество с сохранением своего языка и культуры. Интеграция представляет собой следующую картину: это хорошее знание всех языков: русского языка, языка доминирующей группы и зачастую знание иностранных языков (однако последний критерий не является обязательным). При интеграции знание 2-3 языков: русского, литовского и других, оказываются на довольно высоком уровне, учитывая все виды речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение, письмо и аспекты языка: лексику и грамматику. Человек, выбирающий стратегию интеграции, как правило, хорошо знаком с русской культурой, с культурой доминирующей группы (литовской культурой), а иногда и с культурой европейской, хотя бы на уровне школьной программы (но это не обязательное требование). Что касается самоидентификации, то чаще всего, человек, выбирающий стратегию интеграции, считает себя русским человеком. Многие представители считают себя русскими, живущими в Литве, русскоязычными, вильнюсцами. То есть для них национальность – русский – важна, но среди них есть «территориалы» или «жители отдельных городов», например, вильнюсцы. Они чувствуют культурную связь с исторической родиной – Россией, но вместе с тем понимают, что они – граждане другого государства, поэтому и позиционирует себя как русских, живущих за пределами России.

В данном исследовании автор придерживается идеи, что интеграция – это вхождение в культуру именно доминирующего сообщества, то есть в контексте данного исследования – интеграция в литовскую культуру.

Если делать вывод, ориентируясь на три критерия: язык, культуру и идентичность, то налицо следующая картина: при интеграции человек хорошо владеет минимум двумя-тремя языками: русским как своим родным языком, языком доминирующей группы – литовским, а часто и иностранными языками. Он имеет высокие знания культуры: русской, литовской, а часто и европейской. Именно то, что он знает 2-3 языка, являясь как минимум билингом, а часто и полилингом, сказывается на его идентичности. Именно поэтому многие представители, выбирающие интеграцию, не всегда позиционирует себя как русских, а часто именуют себя русскоязычными, вильнюсцами или русскими, живущими в Литве.

Сепарация

Чтобы отнести респондента к *сепаранту*, надо, чтобы он хорошо владел русским языком, хорошо знал русскую культуру и считал себя русским.

Сепарация – это лишь номинальное вхождение в доминирующее общество с сохранением своего языка и культуры. То есть человек живет не в принимающем его сообществе, а за его пределами – отдельно от сообщества или в сепарации. Человек, выбирающий данную стратегию, прекрасно владеет родным русским языком. Что же касается языка доминирующей группы – литовского языка, а также знания иностранных языков, то человек ими может владеть на очень низком или среднем уровне. Если свои знания родного русского языка он оценивает очень высоко, сюда относятся хорошее понимание, владение разговорной речью, чтение, письмо, грамматика, то свои знания языка доминирующей группы или литовского языка, а также знания иностранных языков он оценивает не достаточно высоко.

Относительно культуры ситуация очень похожа на ситуацию с языками. Человек, выбирающий стратегию сепарации, хорошо знаком с русской культурой во всех ее проявлениях: русской литературой, русской историей, русской культурой, включающей в себя кино, театр, живопись и многое другое. Важным аспектом может оказаться и выбор религии. Те, кто выбирает данную стратегию, являются православными или староверами. Часто для них этот компонент культуры является очень важным.

Теперь посмотрим, как знание языков и вхождение в культуру человека, выбирающего стратегию сепарации, сказывается на его идентичности. Именно эти люди не рефлексуют и не терзаются сомнениями – они позиционируют себя как русских людей. Именно они с уверенностью утверждают, что я – русский. Сепаранты никогда не станут называть себя литовцами. Чаще всего стратегию сепарации среди молодых людей могут выбрать те, кто переехал в страну недавно и ещё недостаточно хорошо владеют языком и его культурой. Однако данную стратегию могут выбирать и коренные жители государства, тогда это уже будет их сознательный выбор. Например, что касается Литвы, то стратегию сепарации выбирают люди 40-60-ых годов рождения. То есть это родители наших респондентов. Они чаще всего себя относят именно к этой категории.

Ассимиляция

Чтобы отнести респондента к *ассимилянту*, надо, чтобы он хорошо владел литовским языком, знал литовскую культуру и считал себя литовцем. Все остальные критерии не имеют принципиального значения.

Ассимиляция – это вхождение в доминирующее общество с почти полной потерей своего родного языка и культуры. Можно с уверенностью утверждать, что ассимиляция – это полная противоположность сепарации. Выбирающий ассимиляцию, как правило, на достаточно высоком уровне владеет языком доминирующего сообщества или литовским языком. Русский язык они знают на бытовом уровне, умеют договориться, понимают русскоязычные каналы, могут смотреть фильмы, но что касается письменной речи и грамматики, то чаще всего они плохо владеют ею. Вполне возможно смешение языков, частый переход с литовского на русский, не всегда получается подобрать нужное слово именно на русском языке. Русский язык тоже может использоваться лишь в профессиональной сфере, а может потихоньку уходить в пассив.

Что касается культуры, то те, кто выбрал стратегию ассимиляции, могут быть неплохо осведомлены в литовской культуре, интересоваться литовской политикой и литературой, но это не является обязательным компонентом. Среди тех, кто выбрал стратегию ассимиляции в Литве, некоторые закончили литовские школы, многие по происхождению из двуязычных семей или по происхождению – из деревни, где использовался «тутейший» и не было чистого русского языка.

Стратегию ассимиляции выбирают представители смешанных семей, зачастую выбор данной стратегии – это результат смешанного брака.

С определением идентичности у представителей, выбравших стратегию ассимиляции, есть определенные трудности. Многие из них не могут решить, кто они есть и кем они являются в этническом плане. Кто-то так и говорит, что он не знает, кто он. Они задают себе вопрос: «Я – русский или литовец?». Некоторые из них признают кризис идентичности, кто-то прямо в ходе интервью приходит к выводу, что он теперь – европеец, некоторые говорят о потере

идентичности. Хотя есть и такие, кто считает себя, например, русским, объясняя это тем, что идентичность выбрали родители ещё в детстве. Есть такие, кто себя относит скорее к литовцам, чем к русским, несмотря на то, что в их семье всегда говорили по-русски.

Ассимилянты, как правило, не сохраняют русский язык в своих семьях, хотя, они считают, что было бы неплохо, чтобы ребенок владел русским языком, ведь еще один язык – это «плюс», бонус на рынке труда. В лучшем случае язык сохраняет кто-то другой (дедушки-бабушки, детский сад или школа).

Маргинализация

Чтобы отнести респондента к *маргиналу*, надо, чтобы он сомневался в своей идентичности. Все остальные критерии не имеют принципиального значения.

Маргинализация – это неполное вхождение в доминирующее общество с возможной потерей своего родного языка и культуры. При выборе стратегии маргинализации, как правило, ни родной русский язык, ни литовский язык, ни иностранные языки не будут находиться на очень высоком уровне владения. Вполне возможно, что представители говорят и на 2-3 языках, какие-то из них были выучены в школе, при получении профессионального или высшего образования. Знания русской, литовской и европейской культур тоже могут быть фрагментарными. Идентичность, как правило, размыта, трудно определить, к какой этнической группе человек относится. Маргинализация – это кризис личности для интегранта. Именно поэтому для человека не важен ни язык, ни знание культуры, ни самоидентификация.

В ситуации Вильнюса заметен переход от неопределённости-маргинализации к выбору других стратегий: ассимиляции или интеграции. Чаше представители выбирают ассимиляцию, так как это намного легче осуществить. Но тем не менее по результатам исследования есть и маргиналы.

С определением идентичности у представителей, выбравших стратегию маргинализации, есть трудности. Многие из них не могут решить, кем они являются в этническом плане. Некоторые так и говорят, что не знают, кто они: «Кто я? Русский? Литовец? Интернационал?». Одни признают кризис идентичности, другие приходят к выводу, что они, наверное, интернационалы, третьи говорят о потере идентичности. Рассматривая языковое воспитание детей в данных семьях следует сказать, что дети, как правило, не чувствуя поддержки родного – русского языка в семье, выбирают доминирующий язык в обществе, идентифицируя себя в литовцами и/или европейцами.

Мультикультурализм

Чтобы отнести респондента к *мультикультуралу*, надо, чтобы он хорошо владел русским языком и как минимум английским языками, хорошо знал русскую и другие культуры и считал себя европейцем, интернационалом или человеком всего мира.

Мультикультурализм – это вхождение в любое сообщество с сохранением своего языка и культуры. Стратегия очень похожа на интеграцию с той лишь разницей, что ее представители ориентированы не на культуру доминирующего сообщества, а на некую усредненную глобальную культуру. Представители мультикультурализма с одинаковой легкостью могут без особого стресса войти как в литовскую, так и в испанскую или турецкую культуру и приспособиться к жизни в выбранном ими по прагматическим соображениям государстве. Они могут довольно часто менять место жительства, не задерживаясь на одном месте более 5-7 лет.

Как правило, представители мультикультурализма в обязательном порядке на достаточно высоком уровне владеют своим родным русским языком и английским языком, языком доминирующего сообщества они могут владеть, а могут не владеть (этот критерий – не обязательный). Они уверены в том, что в современном обществе приоритетным языком во всем мире является английский, поэтому язык доминирующего сообщества – это просто дополнительный, но не обязательный для них язык. Это интеллектуалы, люди с высшим образованием и имеющие работу или бизнес, позволяющие им свободно передвигаться по миру. Они отлично знакомы со своей родной русской культурой, кроме всего прочего, прекрасно ориентируются и в других культурах, в том числе и в культуре принимающего сообщества. Очень часто те, кто выбирает стратегию мультикультурализма, именуют себя европейцами, интернационалами, космополитами или гражданами мира. Представители данного типа – прагматики. Для них язык, культура и национальность важны, но не на столько, чтобы ставить их во главу угла.

Выводы

Автором данной статьи было выделено пять стратегий, которые выбирают русскоязычные и двуязычные семьи Литвы. Это интеграция, мультикультурализм, сепарация, ассимиляция и маргинализация. Аккультурационная стратегия родителей представляют ключевой фактор при инкультурации и языковом воспитании детей. ■

Литература

1. Берри Д. Аккультурация и психологическая адаптация: обзор проблемы. *Prieiga internetu: http://rl-online.ru/articles/3_4-01/198.html*
2. Новая философская энциклопедия. В четырех томах. В.С. Степин, А.А. Гусейнов, Г.Ю. Семигин. Москва, Мысль, 2010.

*Гульмира Кажигалиева,
профессор кафедры
практических языков
КазНПУ им. Абая,
г. Алматы, Казахстан*



*Балтабай Абдигазизулы,
директор института
филологии и полиязычного
образования
КазНПУ им. Абая,
г. Алматы, Казахстан*



БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КАЗАХСТАНСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Если вы говорите с человеком на языке,
который он понимает, вы обращаетесь к его голове.
Если вы говорите с ним на его родном языке,
вы обращаетесь к его сердцу.
Нельсон Мандела

Один язык приводит вас в коридор жизни.
Два языка открывают все двери на этом пути.
Фрэнк Смит

Глобализация, развитие открытого информационно-коммуникативного пространства, интернационализация образования обусловили актуализацию двуязычия или билингвизма, «ведущей тенденции языкового развития современного общества». В последнем значительно возросла роль языковой политики, поскольку сегодня для социального, экономического и образовательного роста языковой фактор имеет определяющее значение, и сегодня в указанных целях недостаточно знания одного языка. Таким образом, билингвизм стал современным социально-культурным явлением. Такой статус билингвизму обеспечивают и создание единого международного образовательного пространства, и развитие мирового информационного пространства, и потребность / необходимость участия в «диалоге культур», и потребность в билингвальном образовании как средстве расширения профессиональных возможностей, и развитие информационно-коммуникативных технологий и связанных с ними форм обучения (дистанционное, on-line) и др.

Актуализация *билингвизма* в свою очередь актуализировала *билингвальное образование*, которое в настоящее время стало неотъемлемой частью образования, поскольку оно эффективно способствует решению одной из задач современной образовательной системы – «формирование личности, способной эффективно взаимодействовать с носителями различных культур в современном полиэтничном обществе, в многоязычном мире».

В рамках данной статьи речь пойдет о *билингвизме*, *билингвальном образовании*, практикуемых в Казахском национальном педагогическом университете имени Абая, однако прежде определимся с толкованием указанных ключевых понятий в контексте настоящей статьи.

Билингвизм – понятие многоаспектное, поэтому, на наш взгляд, в научной литературе отсутствует однозначное определение билингвизма и классификации его видов. Неслучайно теория двуязычия на сегодня – самостоятельная отрасль знания, в которой перекрещиваются интересы многих наук [3].

В лингвистическом аспекте термин *билингвизм* рассматривается, чаще всего, как явление «социального плана, характеризующее языковую ситуацию, в отличие от языковых контактов, характеризующих языковые отношения» [4, 23].

В настоящий момент в науке сформировались узкое и широкое понимание билингвизма. В узком понимании «двуязычие начинается тогда, когда степень знания второго языка приближается вплотную к степени знания первого» [1, 51]. В широком понимании двуязычие рассматривается как «континуум, простирающийся от весьма элементарного знания контактного языка до полного и свободного владения им» [5].

Мы солидаризируемся с точкой зрения о том, что билингвизм - многоаспектный междисциплинарный феномен, и он предполагает сосуществование, взаимное влияние и взаимодействие двух языков в естественном или искусственном двуязычном континууме, в котором индивиды и социальные группы владеют этими языками в одинаковой или разной степени [7, 67].

Обозначив свою позицию в понимании термина *билингвизм*, обратимся к понятию *билингвальное образование*. Согласно К. Бейкеру, билингвальное образование – это образование более чем на одном языке, часто включает даже более двух языков [8]. Наиболее полную трактовку понятия *билингвальное образование* дают авторы «Нового словаря методических терминов и понятий», Азимов Э.Г., Щукин А.Н., которую мы поддерживаем: «Билингвальное образование – это взаимосвязанное и равнозначное овладение учащимися двумя языками (родным и иностранным), освоение родной и иноязычной культуры, развитие учащихся как двуязычной и бикультурной личности. Билингвальное образование предусматривает овладение определенным предметным знанием за счет взаимосвязанного использования двух языков (родного и неродного) и овладение иностранным языком не только как средством общения, но и средством образовательной деятельности. Таким образом, курс изучения языка при билингвальном образовании рассматривается как инструмент приобщения к миру специальных знаний, а содержание обучения характеризуется совмещением предметного и языкового компонентов во всех звеньях учебно-воспитательного процесса» [2].

Билингвальное образование во всей полноте своего содержания развивается сегодня в Казахстане. И оно в целом направлено на достижение тех же целей, которые обозначены К. Бейкером как цели билингвального образования: 1) интеграция индивидов и групп в единое общество, социализация людей для полноценного участия в жизни общества; 2) объединение мультилингвального общества, достижение единства в нем; 3) развитие способности общения с жителями других стран; 4) обеспечение владения языками, необходимого для рынка труда и социальной мобильности; 5) сохранение этнической и религиозной идентичности; 6) освоение языка как средства общения между лингвистически и политически отличающимися общинами; 7) углубленное освоение языка и культуры [8].

Вместе с тем билингвальное образование в Казахстане обладает и своими особенными характеристическими качествами. В рамках настоящей статьи нами используется термин *билингвальное образование*, в том числе и при рассмотрении мультилингвальных ситуаций; такое предпочтение объясняется большей теоретико-практической обоснованностью первого, а также практико-прагматическим фактором: сложность явления полилингвизма в образовании легче начать с анализа использования двух языков, а затем перейти к рассмотрению возможностей трехязычия и т.д. То есть формирующееся в Казахстане трехязычие здесь мы рассматриваем в контексте билингвизма, поскольку последнее понятие понимаем в широком контексте, а во-вторых, третий компонент (английский язык) указанной структуры только начинает институализироваться как ее (трехязычной структуры) составляющая.

В современном казахстанском образовании устойчивым стало использование понятия *полиязычное образование*, содержание которого должно включать «систематизированные знания, умения и навыки в области родного и государственного языков, а также в области одного или нескольких иностранных языков в соответствии с межкультурной парадигмой современного языкового образования» [6]. Структуру казахстанского многоязычия составляют: «родной язык,

который закрепляет осознание принадлежности к своему этносу, казахский язык как государственный, владение которым способствует успешной гражданской интеграции, русский язык как источник научно-технической информации, иностранный и другие неродные языки, развивающие способности человека к самоидентификации в мировом сообществе» [6]. Сегодня в Казахстане реализуется Дорожная карта развития трехязычного образования на 2015-2020 годы: осуществляется поэтапный переход на английский язык обучения, наряду с функционирующими уже казахским и русским, в системе школьного (старшее звено) и вузовского образования. В 2016 году открыт Центр развития трехязычного образования в Национальной академии образования им. И. Алтынсарина; разработан график поэтапного перехода на английский язык обучения в старших классах школы и вузах; с 2017 года начат прием по госзаказу в профильную магистратуру (500 мест (с 2017 по 2020гг.)), бакалавриат (900 мест (с 2017 по 2020гг.)) для обучения на английском языке; с 2012 года в 32 казахстанских вузах открыты полиязычные группы.

В Казахском национальном педагогическом университете имени Абая также реализуется указанная программа полиязычного образования: с 2012 года функционируют полиязычные группы. В частности, в текущем учебном году в институте математики, физики и информатики произведен прием 20 студентов (2 группы) на специальности «Информатика» и «Физика», где обучение осуществляется на английском языке; также в институте естествознания и географии в настоящее время на 1 курсе обучаются 40 студентов, поступивших на английское отделение (специальности – «Биология», «Химия»).

В деятельности нашего университета приоритетным является также развитие академической мобильности обучающихся, как в Казахстане, так и за рубежом: студент КазНПУ им. Абая, владеющий английским (немецким, французским, китайским, турецким) языком может пройти обучение в течение одного или двух семестров в одном из казахстанских или зарубежных вузов. Помимо этого, ведется реализация программ по двухдипломному образованию, где необходимым условием также является знание иностранного языка.

Непосредственно в институте филологии и полиязычного образования КазНПУ им. Абая также системно реализуется концепция полиязычного образования. В институте функционируют, как и во всем университете, два отделения с казахским и русским языком обучения, на которых ведется подготовка квалифицированных кадров казахского языка и литературы, русского языка и литературы.

Обращает на себя внимание осуществляемая сегодня в институте филологии и полиязычного образования многоуровневая комплексная программа по изучению государственного языка. Сформировалась научно-методическая система обучения казахскому языку как родному, а также неродному, иностранному на базе разноуровневых модульных технологий по шестиуровневому мультимедийному комплексу, соответствующему таким международным и европейским стандартам, как TOEFL, IELTS.

Обучение русскому языку в институте филологии и полиязычного образования КазНПУ им. Абая также реализуется в трех его ипостасях: родной / неродной / иностранный.

Помимо этого, институт осуществляет подготовку по таким специальностям, как: «Два иностранных языка», «Иностранная филология», «Переводческое дело». В частности на первой специальности в качестве первого языка, как правило, функционирует английский язык, в роли второго языка выступают: немецкий, французский, китайский, турецкий, арабский. В рамках специальности «Иностранная филология» актуализированы китайский, арабский, турецкий, уйгурский языки. На специальности «Переводческое дело» имеются две специализации: «Казахский язык – английский язык – казахский язык» и «Русский язык – английский язык – русский язык». В текущем учебном году на специальность «Два иностранных языка» было принято 137 студентов, тогда как в прошлом учебном году контингент первого курса составил 91 обучающийся.

Далее хотелось бы остановиться на вопросе о том, как осуществляется билингвальное образование в рамках преподавания казахского языка / русского / английского в качестве общеобразовательных дисциплин на 1-х курсах всех институтов нашего вуза. Специфика билингвального образования в данном случае заключается в том, что соответствующий язык является не только предметом изучения, но и средством освоения специальных знаний. Так, казахский язык, изучаемый студентами русского отделения, становится дополнительным языком, отличным от родного, на котором обучающиеся осваивают терминологию по избранной специальности, анализируют профессионально ориентированные тексты. Указанная специфика характеризует и преподавание русского языка на казахском отделении, а также английского языка на обоих отделениях.

Учебный процесс в рамках преподавания указанных дисциплин осуществляется в соответствии с требованиями билингвального обучения: на основе уровневой модели обучения иностранному языку с учетом условий компетентного подхода по четырем видам коммуникативно-речевой деятельности. В этом случае практические цели билингвального языкового образования могут быть сформулированы, на наш взгляд, следующим образом: 1) развитие коммуникативной компетенции студентов в родном и изучаемом неродном / иностранном языке; 2) овладение предметным знанием с использованием трех языков (родного / неродного / иностранного); 3) развитие у учащихся способности получать дополнительную информацию из разных сфер функционирования неродного / иностранного языка; 4) формирование и совершенствование межкультурной компетенции студентов.

Указанные три языковые дисциплины направлены на развитие у обучающихся: а) коммуникативных навыков; б) навыков получения, в том числе профессионально ориентированных знаний, на протяжении всей жизни; в) функциональной грамотности.

При этом в методике преподавания казахского языка на русском отделении, русского языка на казахском и английского на обоих отделениях ключевыми, сквозными, являются приемы согласованного использования языков: параллельный перевод (с русского языка на казахский и наоборот; с казахского языка на английский и наоборот и т.д.), обобщение информации на родном языке, а также переход с языка на язык.

Важным принципом обучения казахскому, русскому и английскому языку как общеобразовательным и профессионально ориентированным курсам является принцип изучения неродного языка / иностранного не вместо родного, а вместе с родным, с опорой на родной язык, в органической связи с ним. Считаем, что только при таком подходе возможно становление гармоничного двуязычия. Соблюдение указанного принципа в билингвальном образовании способствует, на наш взгляд, формированию сбалансированного билингвизма, а значит двуязычной личности, одинаково свободно осуществляющей коммуникативно-деятельностные акты на двух языках.

Итак, основная отличительная черта обучения общеобразовательным языковым дисциплинам — подход к изучению соответствующего языка как к средству овладения избранной специальностью. Поскольку формирование профессионально-коммуникативной компетенции является основной целью преподавания указанных курсов, учебно-профессиональная сфера общения является ведущей. Вместе с тем в казахстанской научно-методической литературе, авторами которой являются, в том числе и преподаватели нашего института филологии и полиязычного образования, получили описание и социально-бытовая, и общественно-политическая, и административно-правовая, и социально-культурная сферы общения. Благодаря наличию характеристики сфер общения обучающихся, актуальных для соответствующих профилей обучения, определено содержание обучения для разных специальностей, имеющих в классификаторе КазНПУ им. Абая.

Таким образом, в профессионально ориентированном преподавании трех языковых дисциплин содержание обучения отличается совмещением предметного и языкового компонентов во всех

звеньях образовательного процесса; язык определяется как средство приобщения к миру профессионально-специальных знаний, а также как средство усвоения культурно-исторического и социального опыта стран и народов, государственные языки которых изучаются.

И еще одну особенность в данном случае хотелось бы отметить: это то, что билингвальное образование создает возможность для диалога, для осознания неисклучительности нашего взгляда на мир, для осознания того, что другой язык – это ключ к взаимопониманию.

Вместе с тем обучение казахскому, русскому и английскому языкам как общеобразовательным дисциплинам стало бы более эффективным, если, на наш взгляд, можно было внедрить в процесс их преподавания принцип координированного и взаимосвязанного обучения. С нашей точки зрения, данные дисциплины, будучи общеобразовательными и профессионально ориентированными, имеют много общего между собой, в связи с чем их преподавание (в целях повышения качества обучения) нуждается в координации. Например, координация необходима для того чтобы исключить ненужные повторы информации, и, напротив, чтобы предъявить студентам одни и те же объекты изучения под углом зрения разных предметов, то есть языков и т.д. В данном случае координация служит средством оптимизации процесса формирования профессионально-коммуникативной компетенции обучающихся, способствует успешному решению задачи становления функциональной грамотности студентов.

Если рассматривать проблемы билингвального образования, требующие своего решения в целом по нашему вузу, то это: проблема преемственности билингвального обучения на разных ступенях системы высшего профессионального образования; составление образовательных программ курсов билингвальной / полиязычной направленности; активное использование дидактических возможностей интерактивной телекоммуникации (ICQ, Skype, mail-агент и др.); эффективное использование потенциала дистанционных образовательных технологий и др.

В целом билингвальное образование имеет перспективное будущее, в том числе и в КазНПУ им. Абая, при условии правильного его проектирования в соответствии с языковыми целями, условиями образовательной среды, геополитическими факторами, опоры на собственный прогрессивный научно-педагогический опыт, анализа и проработанности существующего зарубежного опыта и правильного сочетания дидактико-методических условий. ■

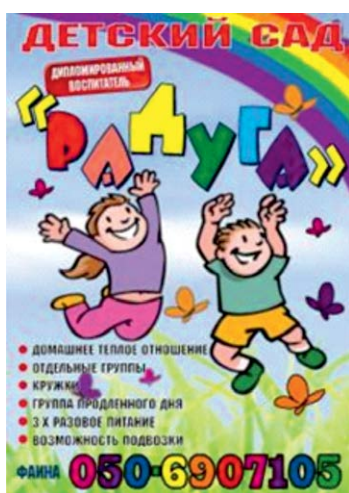
Библиография

1. Аврорин В. А. *Двуязычие и школа // Проблемы двуязычия и многоязычия.* - М., 1972. - С.49–62.
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам).* – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
3. Вишневская Г.М. *Билингвизм и его аспекты: Учебное пособие.* - Иваново, 1997. - 97 с.
4. Ильяшенко Г. П. *Языковые контакты: На материале славяно-молдавских отношений.* - М.: Наука, 1970. - 206 с.
5. Михайловская Н.Г. *О проблемах художественного литературного двуязычия // Вопросы языкознания.* - 1979. - №2. - С. 61–72.
6. Нуркеева Б.А. *Полиязычное образование студентов вуза как фактор эффективности межкультурного общения // Вестник КарГУ.* – 2015. - № 02 (78). – С. 294 – 299.
7. Ширин А.Г. *Билингвизм: поиск подходов к исследованию в отечественной и зарубежной науке // Вестник Новгородского государственного университета.* – 2006. - №36. – С. 63 – 67.
8. Baker, C. *Foundations of bilingual education and bilingualism.* – Multilingual Matters Ltd. – 1993. – 492 p.



Тали Кигель,
преподаватель русского языка
для дошкольников,
младших школьников
группы продленного дня,
Израиль

ПЛАНИРОВАНИЕ ЗАНЯТИЙ РУССКИМ ЯЗЫКОМ В ГРУППЕ ПРОДЛЕННОГО ДНЯ



В этой статье описан опыт планирования занятий русским языком для израильских дошкольников и младших школьников.

Группу продленного дня посещают дошкольники трех - пяти лет и младшие школьники (1-2 класс). В каждой из трех групп в течение всего года проводится получасовое занятие русским языком раз в неделю, за исключением коротких каникул в августе.

Важно отметить, что преподавание русского языка в группе продленного дня ведется по просьбе родителей. Таким образом «русский» (билингвальный) частный учебный центр функционирует на основе двуязычия, естественного и благоприобретаемого.

По мнению израильцев, «русская» система образования прививает ребенку любовь к занятиям, к постоянному расширению кругозора, умение перерабатывать большой объем информации и соблюдать высокие эталоны качества.

Контингент наших учащихся гетерогенный. Большинство детей происходит из семей, где говорят на двух языках - иврите и русском. Есть случаи, когда родители говорят на иврите, а бабушки и дедушки общаются с членами семьи только на русском языке. В части семей один из родителей говорит только на русском языке или только на иврите. В некоторых случаях ребенок начинает освоение русского языка с нуля и без возможности получить помощь семьи, так как в их семьях звучит «рак иврит» (только иврит). Часть дошкольников еще не умеет говорить на иврите, а часть бойко разговаривает на уровне своего возраста на одном или даже двух языках.

Речевая ситуация в детском саду отвечает международным нормам и требованиям билингвального образования (CLIL). Так, например, в группах по две воспитательницы. Одна из них говорит только по-русски, а вторая владеет двумя языками - ивритом и русским, - и, соответственно, ребенок может самостоятельно решать, к кому обратиться с вопросом (комфортная ситуация выбора) и понимает, кому на каком языке ответить (отработка переключения кодов). Погружение в общение на двух языках протекает в коммуникации с представителями двух данных культур, что важно для дошкольного возраста (не происходит подмены билингвального образования изучением языков, данному возрасту не свойственным по онтогенезу). Тем самым выполняются задачи, которые ставит перед собой руководство

частного учебного центра: подготовить детей к обучению в израильской школе и в то же время помочь родителям сохранить русский язык как семейный.

Поскольку не существует программ изучения русский язык для групп, гетерогенных по начальному уровню знания языка, то от меня потребовалось создать такую программу самостоятельно. После периода проб и находок я приняла решение взять за основу программу министерства просвещения Израиля и уже в первые месяцы получила доказательства правильности принятого решения.

Родители одобряют занятия русским языком, которые дополняют и расширяют материал обязательной программы и способствуют успешному обучению в садике и школе. Созданная мною программа изучения русского языка отвечает задаче государственной системы обучения и воспитания воспитать разностороннюю, обладающую большими знаниями развитым чувством собственного достоинства, творческую личность, уважающую свои и чужие права человека и гражданина, способную четко оценить ситуацию и действовать в соответствии с поставленными целями на благо себе и обществу.

Известно, что мотивация — это половина успеха в обучении, поэтому важно, чтобы дети получили исчерпывающий ответ на вопрос:» Зачем мне нужно учить дополнительно русский язык? Помимо этого, необходимо, чтобы ответ детям был дан на понятном и доступном им языке, учитывал их интересы и соответствовал уровню их развития.

Вот краткое объяснение необходимости и пользы изучения русского языка.

Российская федерация самая большая по площади страна мира (этот аргумент производит неизгладимое впечатление на детей и обладает большой силой убеждения). На русском говорит более 250 миллионов человек не только в России, но и во всем мире. Иврит, русский и английский не заменяют, а дополняют друг друга. Например, на иврите есть много слов для обозначения дождя, которых нет на русском. А в русском есть много слов для обозначения видов верхней одежды, которых нет на иврите. Знание русского языка позволяет детям общаться с бабушками и дедушками. Русский язык очень красивый и богатый, на нем созданы шедевры мировой литературы и другие произведения культуры. Зная русский язык, можно читать замечательные художественные произведения в оригинале и наслаждаться песнями и стихотворениями на русском языке. Знание русского языка, в дополнение к ивриту, облегчает овладение английским языком.

Основные направления занятий в детском саду и в начальной школе это чтение и письмо, математика, наука и технология, тора, здоровье, культура и отдых, искусство, театр и общественное воспитание. В утренние часы в государственном саду или школе с детьми проводится большая работа по изучению и закреплению этих тем, понятий и навыков.

Получасовое занятие в неделю не позволяет углубленно изучать новые темы, но позволяет успешно закрепить и расширить материал, изученный в государственной системе.

Календарь занятий и каникул в израильских детском саду и школе полностью привязан к еврейским и государственным праздникам и знаменательным датам, например, Начало года, Ханука, Пурим, Песах, Шавуот, День памяти защитников Израиля и День независимости Израиля. Изучение каждой обязательной темы можно расширить и углубить изучением сопутствующей темы по выбору педагога. При выборе темы необходимо учитывать возраст детей, их интересы, уровень знания русского языка, временные рамки и доступ к наглядным материалам.

**Тематический план «Русский язык»
в группе продленного дня на 2016-17 уч.г.**

| ПЕРИОД | ТЕМА |
|-------------|---|
| 1-10.09 | Представление. Знакомство. Цвета. Оттенки цветов. |
| 11-24.09 | Семья. Количественные числительные. Порядковые числительные. |
| 28.09-8.10 | Праздник Рош а шана (Начало года). Йом кипур (Судный день). Основные чувства. |
| 9-22.10 | Праздник Суккот. Времена года. Погода. |
| 23.10-5.11 | Домашние животные. Дикие животные. Здоровье. |
| 6-19.11 | Время. Сутки. Неделя. Месяц. Год. Одежда. Обувь. |
| 20.11-3.12 | Игрушки. Игры. Покупки. Магазины. |
| 4-17.12 | Праздник Ханука. Песня и представление «Хана Зельда». |
| 18-31.12 | Праздник Новый год. Сравнение праздников. Песенка про пять минут. |
| 1.01-15.02 | Праздник Ту би шват. Растения. Польза и красота растительного мира. |
| 16.02-1.03 | Праздник Пурим. Одежда. Профессии. |
| 1.03-21.04 | Праздник Песах. Исход из Египта. Хлебобулочные изделия. |
| 22.04-3.05 | Праздник Лаг ба омер. Огонь победы. Охрана окружающей среды. |
| 4.05-19.05 | Праздник День независимости. История страны. Армия. Свобода. |
| 20.05-19.06 | Праздник Шавуот. Дарование Торы. Фрукты. Овощи. Животные фермы. |
| 20.06-19.07 | Города Израиля. Город. Деревня. Транспорт. |
| 20.07-19.08 | Россия. Города. Песни. Танцы. |
| 20.08-31.08 | Россия. Мультфильмы для детей. |

Дети с радостью изучают русские названия знакомых им символов праздника, таких, как яблоко и мед в праздник рош а шана (Начало года). Это снижает уровень тревожности и повышает мотивацию к активному участию в занятиях.

Так, например, в праздник Ту би шват мы говорим о растительном мире, о деревьях и пользе, которую они приносят людям. В последние годы подчеркивается экологический аспект праздника. В праздник Пурим мы изучаем названия разных масок и карнавальных костюмов и разговариваем о различных чувствах, которые отражаются на лице и выражаются с помощью жестов.

Часть названий праздников имеет параллель на русском языке, например, праздник Песах-пасха, суккот -праздник кущей, Шавуот - семидесятница, а часть нет, например, праздник Пурим. Некоторые параллели между двумя языками являются неточными, например, праздник Рош а шана (Начало года) и праздник Новый год. Приходится объяснять израильским детям, что в Израиле Рош а шана празднуется осенью после начала учебного года, а в России это зимний праздник.

У этих праздников много общего и различного. Так во время этих праздников собирается вместе вся семья, отмечается завершение предыдущего года и празднуется начало нового года. в Израиле в праздник Рош а шана трубят в рог, едят яблоки обмакнутые в мед, рыбу и гранат. В России в полночь на Новый год ждут, когда часы пробьют 12, детей поздравляют и одаривают подарками Дед Мороз в красно-белой шубе и его внучка Снегурочка, устраиваются костюмированные праздники.

После окончания учебного года, когда государственная система просвещения выходит на каникулы, в июле - августе появляется время ознакомить детей со страной Россией, чей язык мы изучаем, и ее культурой.

Я собираю вопросы о России, которые интересуют детей и готовлю ответы на них. Дети знакомятся с гербом и флагом России, ее географическим положением, климатом и населением. Они узнают о столице и главных городах России, смотрят мультфильмы, видео с русскими песнями и танцами, а также учатся петь «Калинку», песенку крокодила Гены, песню «Антошка» и танцевать хором.

Дети с разным начальным уровнем знания русского языка с удовольствием участвуют в занятиях, поют, танцуют и общаются на русском языке с домашними и с работниками учебного центра. Занятия русским языком в группе продленного дня в частном учебном центре пользуются большой популярностью. ■

Библиография

1. Т. Кигель. *Что в имени тебе моем?*
2. Т. Кигель *Как ответить двуязычным детям на вопрос:» Зачем мне нужно учить русский язык? «или как сформировать мотивацию к изучению русского языка?»*
3. Н.Власова. *Учебники РКИ для дошкольников и школьников. 2011*
4. Г.М. Иваницкая. *Программа курса «Русский язык. Лондонская школа русского языка и литературы. 2010*
 2010 .5 ידוסי מדק דוניחל פגאה. יגודפה להנימה. דוניחה דרשמ יכוניחה תווצל מיחנמ מיווק. מידליה-גב תיכוניח היישע
 2010 .6. דוניחה דרשמ לש הדובעה תינכת דותמ. מידלי גב מידומילה תינכת. גלפ תיתג

*Гульнара Баймурзаева,
кандидат педагогических наук,
заведующий кафедры «Лингводидактика и межкультурные
коммуникации» факультета «Иностранные языки»
ФГБОУ ВО МГППУ,
Москва, Россия*



ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ И СТРАТИФИКАЦИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Педагогическая антропология по природе своей есть средоточие высокой культуры, золотого фонда знаний человека о самом себе, которые выверялись и накапливались тысячелетиями. Присвоить себе хотя бы начала этих знаний — значит приобщиться к культурным ценностям, вносящим высший смысл в жизнь человека [7].

«Воспитатель должен знать человека в семействе, в обществе, во всех возрастах, во всех классах, во всех положениях, в радости и горе, в величии и унижении, в избытке сил и в болезни, среди неограниченных надежд и на одре смерти, когда слово человеческого утешения уже бессильно. Он должен знать побудительные причины самых грязных и самых высоких деяний, историю зарождения преступных и великих мыслей, историю развития всякой страсти и всякого характера. Тогда только будет он в состоянии почерпнуть в самой природе человека средства воспитательного влияния, — а средства эти громадны», [24] — согласно этой теории К. Д. Ушинского педагогическая антропология раскрывает антропологическое основание образования человека, взаимодействие биологических и социокультурных предпосылок, условий и процессов воспитания и обучения.

Современная педагогическая антропология рассматривается как наука об образовании. В соответствии с образовательными потребностями, возможностями и способностями человека происходит своего рода стратификация, то есть разделение на сферы образования (страты). [16] Сфера образования как суперсистема или макросистема включает в себя совокупность различных образовательных подсистем, одну из которых и образует система языкового образования.

Педагогическая антропология включает в свой арсенал общенаучные принципы познания и специальные методы в их специфическом применении. Герменевтический метод в педагогической антропологии необходим, поскольку он дает понимание природы человека. «Первым герменевтическим принципом организации образовательного процесса является языковой. Язык — это структурообразующий элемент образования, интегрирующий многообразие форм, методов, дисциплин. Изучение языка, различные формы работы с языком составляют основу образования, пронизывают всю его систему, все ступени и нормы вне зависимости от их частного предназначения, специализации и других особенностей. Языковой стержень формирует терминологическую базу всех звеньев образования, играя доминирующую роль в становлении понятийной базы всех учебных дисциплин» [23].

Современно звучат сегодня слова В. фон Гумбольдта о том, что «изучение языка не заключает в себе конечной цели, а вместе со всеми прочими областями служит высшей и общей цели совместных устремлений человеческого духа — цели познания человеком самого себя и своего отношения ко всему видимому и скрытому вокруг себя» [14].

Система языкового образования представляет собой сложную иерархически организованную социальную систему, созданную людьми, определяющими её целенаправленное функционирование и развитие [26]. Различают институциональное языковое образование как систему, в которой представлен учебный предмет «иностранный язык», и систему организованного внеинституционального образования, а также окказиональное языковое образование. Последние два вида систем есть организованная образовательная деятельность, проводимая за рамками институциональной системы с целью удовлетворения образовательных потребностей отдельных социальных групп [18]. Данные аспекты взаимосвязаны и взаимообусловлены. Они составляют макросистему как сложноорганизованный объект исследования, конструирования и управления, под которой понимается более широкий контекст - языковая образовательная сфера, которая представляет собой одну из подсистем общей системы образования в мире.

Системообразующим фактором и, следовательно, «неотъемлемым и решающим компонентом системы, инструментом, создающим упорядоченное взаимодействие между всеми другими ее компонентами» [1] является результат

Система языкового образования как совокупность социальных институтов, деятельность которых направлена на приобщение учащихся общеобразовательных учреждений к современным неродным языкам, есть сложная иерархически организованная система с разнородными элементами и иерархической системой управления. В основе взаимодействия данных элементов лежат сложные и многофакторные механизмы управления, а именно информационный, экономический, социальный, административный и правовой.

Язык — это «наиболее стабильный инструмент управления и очевидный носитель общественного сознания. А потому языку должно придаваться фундаментальное и стратегическое значение» [17].

Преподавания иностранных языков в мире определялось уровнем социального запроса страны, исходя из характера ее экономических, политических и международных связей, но сегодня в Европе ситуация резко меняется. Многие европейские страны - члены Совета Европы, координируют усилия в области разрабатываемых технологий, совместно решая сходные проблемы и устанавливая единые стандарты и требования. Преподавание иностранных языков не стало исключением. Благодаря усилиям Евросовета, сложилась единая система оценки знаний в области иностранных языков в Европе. Ассоциация образовательных учреждений Европы, разрабатывает содержание экзаменов и стандарты по европейским языкам.

Антропологическая направленность содержания современного образования определяется тем, что педагогическая антропология поставляет данные для создания современной таксономии целей образования, определения содержания образования и обучения.

Содержание обучения зависит от социального заказа, который заставляет усилить коммуникативную сторону, что отражается в «трансформации целей: обучение иноязычной речи – обучение иноязычной речевой деятельности – обучение общению». [21] Все они в

комплексе взаимосвязаны, взаимозависимы и проявляются в виде обучающего, развивающего и воспитательного результата.

Рассмотрение естественного языка как важнейшей составляющей культуры изменило акценты в изучении семантики языка: «Интерпретация семантических явлений направляется не на абстрактно понимаемый смысл, а на культурный феномен, который существует в человеке и для человека» [21]

Культура по Г. И. Пассову, в различных ее направлениях содействует формированию личности человека. «Иноязычная культура» [21] - все то, что способен принести учащимся процесс овладения иностранными языками в учебном, познавательном, развивающем и воспитательном аспектах.

Положение о необходимости изучения иностранных языков в неразрывной связи с культурой народа - носителя данного языка уже давно воспринимается в методике иностранных языков как аксиома.

Как известно отсутствие непосредственного контакта с носителем иностранных языков в условиях страны изучаемого языка усиливает общеобразовательную значимость иностранного языка. На базе социокультурного компонента содержания обучения формируются знания о реалиях, нравах, обычаях, традициях страны изучаемого языка; знания и навыки коммуникативного поведения в актах речевой коммуникации; навыки и умения вербального и невербального поведения.

Д. С. Лихачев отмечал: «Вернейший способ узнать человека — его умственное развитие его моральный облик, его характер — прислушаться к тому, как он говорит. Если мы замечаем манеру человека себя держать, его походку, его поведение и по ним судим о человеке, иногда, впрочем, ошибочно, то язык человека — гораздо более точный показатель его человеческих качеств, его культуры» [20].

Язык — неписаная конституция государства, несоблюдение духа которой ведет к гибели.»[11].

Язык по-прежнему является материальным носителем информации. И глобальные политические, экономические, культурные и миграционные процессы, происходящие в обществе, подразумевают изменение отношения к языковому образованию с учетом новых требований современного информационного общества, когда на первый план выдвигаются информация и знания. Современное языковое образование в связи с этим приобретает более острый характер, поскольку идет борьба за господство в информационном пространстве. Конкурентоспособность государства или отдельно взятого человека зависит от обладания информацией, поэтому потеря информации в связи с языковым барьером оказывается одной из актуальнейших социальных проблем современности. Умение работать с информацией как на родном, так и на неродном языках обеспечивает преимущество человека в любой сфере деятельности. При этом необходимо отметить, что на родном языке происходит процесс становления умения мыслить. А уровень знания неродного языка зависит от уровня владения языком, который человек считает для себя родным.

Антропологический анализ языкового образования даёт возможность акцентировать внимание на проблемах языка в образовании. Языковое образовательное пространство необходимо организовать таким образом, чтобы в нём преломлялась языковая политика, которая, с одной стороны, должна способствовать укреплению позиций родного языка, а

с другой – содействовать развитию других языков с учётом специфики реальной языковой ситуации в мире. Необходимо также исследование языкового образования как способа организации и осуществления общественного развития. ■

Литература

1. Анохин, П. К. Теория функциональной системы. *Успехи физиол. наук*, 1970, т. 1, № 1, с. 28 - 29.
2. *Антропологические основания образования / Учеб. записки ООИ УУ. Оренбург, 1998. Т. 3.*
3. *Антропоориентированные технологии в образовательном процессе школы и вуза. СПб, 2002.*
4. Архипов, И.К. Язык и обретение человеком самого себя. // *Лингвистика на исходе XX века: итоги и перспективы. / Тезисы международной конференции. Т. 1. М., 1995.*
5. Балли, Ш. Язык и жизнь. М.: УРСС, 2003. 16. Белова С.В. Диалог — основа профессии педагога. М., 2002.
6. Белухин, Д.А. Основы личностно-ориентированной педагогики. М.- Воронеж, 1996.
7. Бим-Бад, Б.М. Педагогическая антропология. М.: Изд-во Юрайт, 2015
8. Братченко, С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования. М., 1999.
9. Вежбицкая, А. Язык. Культура. Познание. М.: Русские словари, 1996.
10. Верещагин, Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура.
11. Волгин, И. Печать бездарности. Пуризм и вопросы языкознания // *ЛГ. 1993. № 34*
12. Воркачев, С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // *Филологические науки, 2001, № 1, с. 64-72.*
13. Ворожбитова, А.А. Теория текста: антропоцентрическое направление. М.: Высшая школа, 2005.
14. Гумбольдт, В. фон. Язык и философия культуры. М., 1985. С. 34
15. Ильяшенко, Е.Г. Педагогическая антропология в России: история и современность. М.: Издательство УРАО, 2003
16. Коптаж, Г. Непрерывное образование: основные принципы // *Alma mater. 1991. © 6. С. 52-62*
17. Леви-Строс, К. Структурная антропология. М., 1985.
18. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению - М.: «Просвещение», 2009 – 318 с.
19. Рахлевская, Л.К. Педагогическая антропология (человековедение) в системе непрерывного образования (история, теория, практика). Том. гос.пед.колледж. Томск: ТГПУ, 1997.
20. Сулима, И. Принципы организации образовательного процесса (герменевтический опыт) // *Альма матер. 1999. № 1*
21. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. Т. 1. М.: Изд-во УРАО, 2002. С. 41.
22. Фрумкина, Р. М. Культурологическая семантика в ракурсе эпистемологии // *Известия РАН: СЛЯ. 1999. № 4. С. 4.*
23. Цыгичко, В.Н., Клоков, В.В. Основные принципы описания сложных организационных систем // *Диалектика и системный анализ / Отв.ред. акад. Д.М. Гвишиани. М.: Наука, 1986. - С. 121-136*
24. Greenberg J.H. *Anthropological Linguistics: An Introduction.* – New York: Random House, 1968.

Сергей Иванов,
Заместитель регионального директора
Фонда поддержки талантливой молодёжи «Будущие лидеры»,
Лауреат Премии Президента РФ для поддержки талантливой
молодёжи (2008, 2009, 2014)
аспирант ФГБОУ ВО РГСУ,
г. Москва, Россия



РАЗВИТИЕ ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕРЕЗ МЕХАНИЗМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ИНФРАСТРУКТУРЫ ШКОЛЫ

Реформирование и модернизация современной образовательной организации неразрывно связаны с существующими проблемами развития сетевого взаимодействия и социального партнёрства в образовании с целью реализации положений Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от «29» декабря 2012 года № 273-ФЗ и федеральных государственных образовательных стандартов. В Москве, как субъекте Российской Федерации, реформирование системы образования нацелено на создание полипрофильных образовательных комплексов. В данной статье рассматриваются ключевые вопросы создания на базе образовательной организации Центра инновационного молодёжного творчества (ЦМИТ) [моделирование], который является результатом государственно-частного и социального партнёрства, залогом сетевого взаимодействия.

Целью создания ЦМИТа на базе государственной бюджетной образовательной организации является формирование в рамках государственно-частного партнёрства современной образовательной среды, направленной на развитие инженерного образования и научно-технического творчества, обучения принципам современного цифрового производства.

Создание ЦМИТа нацелено на привлечение внимания одарённых, талантливых детей к сфере высоких технологий, инновационной и предпринимательской деятельности; популяризацию научно-технического творчества и робототехники; формирование в молодёжной среде компетенций в области наукоёмкого производства с применением робототехнических систем, и подготовка высокомотивированных, обладающих необходимыми компетенциями выпускников школы, ориентированных на последующее поступление и обучение в учебных заведениях среднего и высшего профессионального образования с целью получения профильного технического образования.

Выпускники школ инженерного профиля необходимы как для системы ВУЗовского образования, так и для высокопроизводительных рабочих мест в оборонно-промышленном, транспортном и космическом комплексах. Такие выпускники обладают пониманием современного уровня технического развития, нацелены на получение профильного образования, обладают мотивацией к инженерному делу и научно-техническому творчеству, что является необходимым элементом при формировании нового экономического уклада современного, инновационного инженера с фундаментальной вузовской подготовкой.

ЦМИТ является площадкой как для реализации собственных идей, в том числе площадкой для развития инновационной активности, так и пространством передачи опыта и взаимообучения различных категорий посетителей, передачи неявных знаний и навыков,

которым сложно обучить в рамках традиционного урока. На базе ЦМИТ есть возможность организовать площадку для собственной команды по робототехнике и подготовке к Турниру юных инженеров-исследователей, другим соревнованиям городского (регионального) и общероссийского уровней.

Для обеспечения деятельности ЦМИТ предполагается широкая кооперация с Департаментом образования города Москвы и подведомственными ему учреждениями, Департаментом культуры города Москвы (которому переданы полномочия по реализации молодежной политики в городе после реорганизации Департамента семейной и молодежной политики), Департаментом науки, промышленной политики и предпринимательства города Москвы, Фондом содействия развитию малых форм предприятий в научно-технической сфере, и другими институтами развития.

Среди ключевых задач стоит отметить следующие:

1) развитие инфраструктуры образовательной организации, на базе которой будет находиться ЦМИТ (оснащение предоставляемых под проект площадей в четком соответствии с педагогическими задачами);

2) интеграция в образовательный процесс образовательной организации и других школ муниципального района, в т.ч. подготовка рабочих программ по математике, физике, технологии (робототехнике) с учётом возможности проведения лабораторных, практических занятий на базе ЦМИТа, а также формирование эффективного учебного плана для обучающихся в классах инженерного и физико-математического профилей, содействие в составлении индивидуальных образовательных маршрутов для детей с ограниченными возможностями здоровья и для детей, показавших выдающиеся результаты в рамках городских, общероссийских и международных конкурсных и научно-практических мероприятий;

3) развитие системы дополнительного образования, как самостоятельного направления деятельности ЦМИТа, так и в качестве направления деятельности образовательных организаций муниципального района, где находится ЦМИТ;

4) развитие профессиональных компетенций педагогических работников и учебно-вспомогательного персонала с целью всестороннего внедрения в образовательную практику образовательного комплекса ЦМИТ;

5) развитие социального партнёрства с образовательными организациями города с целью привлечения внимания к деятельности ЦМИТ, в т.ч. организация самостоятельных конкурсных проектов;

6) возможность развития потенциала обучающихся дошкольного, школьного и пост школьного возрастов, включая учащихся высших учебных заведений, на базе единой вертикально интегрированной технологической образовательной среды;

7) наделение обучающихся системным видением окружающего мира и комплексными компетенциями в ведущей международной парадигме креативной реальности STEAM (science, technology, engineering, arts, mathematics), соответствующей парадигме экономики знаний.

Основные направления деятельности ЦМИТ:

а) обучение школьников в рамках действующих стандартов, знакомство детей младшего возраста с возможностями современных технологий при использовании специализированных игровых конструкторских наборов, кружковое и олимпиадное движение, формирование проектных команд, подготовка и проведение мероприятий и конкурсов, обучение людей старшего возраста в рамках курсов и повышения квалификации;

б) создание базы для участия подростков в инновационной деятельности, конкурсах типа «УМНИК» (организатор – ФГБУ «Фонд содействия развитию малых форм предприятий в научно-технической сфере» Правительства РФ) и т.д., профессиональная ориентация молодёжи.

Варианты специализации ЦМИТ: аддитивное производство в области узлов БПЛА, двигательных установок, ВЭИ энергоустановок, робототехники, систем распределённого действия (рой), проектирование и производство средств производства (3D комплексов по сканированию, визуализации и прототипированию), создание арт-объектов и др.

Выбор компонентов образовательной среды обусловлен рядом параметров, в т.ч.: интеграция в международное взаимодействие; вертикально-возрастная преемственность творчества учащихся 5-25 лет на базе единой образовательно-технологической развивающейся среды; открытость/доступность программного обеспечения; возможность реализации стратегии импортозамещения; экономическая целесообразность; квалификационная экспертиза организационных партнёров; реализация положений стратегии Национальной технологической инициативы.

Формы и методы работы в ЦМИТ должны полностью соответствовать требованиям современной педагогической науки, в том числе требованиям действующих ФГОС и 273-ФЗ, так как ЦМИТ находится и интегрирован в деятельность именно образовательной организации.

Потенциальная посещаемость ЦМИТ – до 30 человек в день. Это, в основном, учащиеся базовой образовательной организации – в рамках интегрированных уроков в соответствии с ФГОС (уроки математики, физики, технологии – согласно расписанию и в рамках факультативов / элективов), а также учащиеся образовательных организаций близлежащих муниципальных районов города. В соответствии с требованиями ФГОС, каждый обучающийся должен выполнить не менее одной проектной работы индивидуально в течение учебного года. Таким образом, количество проектов зависит от количества обучающихся, постоянно посещающих ЦМИТ в рамках учебных занятий и работы кружком научно-технического творчества. ЦМИТ будет обязательно принимать участие в проекте создания, внедрения и развития дистанционного образования.

Безусловно, ЦМИТ нацелен на подготовку участников для участия в окружных, общегородских, всероссийских и международных мероприятиях научно-технического творчества молодёжи, в том числе: во Всероссийском конкурсе научно-технического творчества молодёжи «НТТМ», во Всероссийском конкурсе научно-технических и научно-исследовательских молодёжных проектов «Молодёжные инновации», во Всероссийском детско-юношеском фестивале по техническому моделированию, во Всероссийских соревнованиях по радио-спорту среди обучающихся, во Всероссийском конкурсе юных изобретателей и рационализаторов, во Всероссийском конкурсе по робототехнике и интеллектуальным системам среди обучающихся, во Всероссийском конкурсе юношеских исследовательских работ имени В.И. Вернадского, в Олимпиаде «CAD-OLYMP», и др.

Модель управления проектами в ЦМИТ должна основываться на лучших практиках в области управления проектами в сфере образования. Деятельность ЦМИТ должна соответствовать Стандарту качества управления ресурсами, утверждённого Приказом Департамента образования города Москвы от «28» марта 2014 года № 243 (аналогичные регламентирующие документы существуют в каждом субъекте РФ). Ориентиром для развития ЦМИТ являются требования международного стандарта качества «ISO 9004:2009 Менеджмент для достижения устойчивого успеха организации. Подход на основе менеджмента качества».

Возможны следующие варианты реализации инфраструктурных проектов на принципах социального партнёрства и сетевого взаимодействия по каждому профилю образовательного комплекса, в частности (2 примера):

1) развитие дистанционного образования: углублённое изучение русского языка – Школа как «базовая образовательная организация» по реализации пилотного общегородского проекта в партнёрстве с Российской Академией образования, Департаментом образования города Москвы и коммерческими организациями, занимающимися разработкой информационно-аналитической платформы для осуществления возможностей дистанционного образования;

2) оснащение классов химико-биологического профиля новейшим лабораторным оборудованием для организации и проведения семинарских и практических занятий по предметам естественно-научного профиля.

Аналогичные модели, в том числе имеющие и нефинансовую природу, можно и нужно создавать в рамках деятельности крупных образовательных комплексов, которые и создавались как раз с целью расширения возможностей для каждого участника образовательного процесса.

Данные подходы к развитию образовательной организации позволят образовательной организации быть конкурентоспособным игроком на рынке образовательных услуг, предоставляя их на качественно новом инфраструктурном и профессиональном уровне, что будет непременно отвечать запросам всех участников образовательного процесса. ■

Список литературы

1. Иванов С.А. *Инфраструктурное развитие образовательной организации через механизмы государственно-частного и социального партнёрства* // *Социальное партнёрство: опыт, проблемы и перспективы развития. Сборник докладов и тезисов XIII Международной научно-практической конференции – г. Ярославль, ЯФ ОУП ВО «АТиСО», 2016 – с. 187-192.*
2. Иванов С.А. *Модель создания Центра молодёжного инновационного творчества на базе бюджетной образовательной организации через механизмы государственно-частного партнёрства* // *Олимпиадное движение: проблемы и перспективы развития. Сборник статей Городской конференции – г. Москва, ГБПОУ «КСТ», 2016 – с. 57-73.*
3. Карпунина В.А., Фомина Л.П. *Взаимодействие дополнительного, основного и высшего образования в организации научно-исследовательской деятельности школьников* // *Дополнительное образование и воспитание – № 10/2010 – с. 8-14.*
4. Леонтович А.В. *Научно-технические уклады в образовании* // *Дополнительное образование и воспитание – № 5/2015 – с. 3-12.*
5. Леонтович А.В. *Перспективы выявления и развития одарённых школьников средствами дополнительного образования* // *Дополнительное образование и воспитание – № 2/2011 – с. 3-11.*
6. Харичева Д.Л. *Развитие инновационной деятельности образовательной организации города Москвы* // *Справочник заместителя директора школы – № 6/2014 – с. 49-52.*

Сергей Иванов,
Заместитель регионального директора
Фонда поддержки талантливой молодёжи «Будущие лидеры»,
Лауреат Премии Президента РФ для поддержки талантливой
молодёжи (2008, 2009, 2014)
аспирант ФГБОУ ВО РГСУ,
г. Москва, Россия



МОДЕЛИ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ УЧАСТИИ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Интенсивно изменяющиеся условия формирования, функционирования и развития социально-экономического, политического, духовного и семейного уклада современного общества ставят перед научно-педагогическим сообществом сложные задачи по обеспечению оказания качественных образовательных услуг и по повышению уровня социализации учащихся.

Каким должен быть современный выпускник школы? На этот вопрос можно достаточно долго дискутировать, но в сегодняшних реалиях – выпускник должен быть максимально автономным, обладать системным мышлением, способным к социальной адаптации и принятию рациональных решений, должен быть способным достаточно оперативно включаться во все общественно-экономические процессы, решая поставленные перед ним задачи. Безусловно, современная школа существует (или должна существовать) как полипрофильный комплекс, осуществляющий подготовку к поступлению в средние и высшие учебные заведения, нацеленный на профессиональное ориентирование и социализацию будущих абитуриентов.

Введение новых федеральных государственных образовательных стандартов и реализация положений Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от «29» декабря 2012 года № 273-ФЗ, в которых отражены ключевые тезисы Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования, утверждённой Приказом Министерства образования Российской Федерации от «18» июля 2002 года № 2783, требует от школы новых подходов к подготовке будущих абитуриентов, в т.ч. создание условий по максимальной профилизации обучения.

В частности, в соответствии с Приказом Департамента образования города Москвы «О реализации пилотного проекта по внедрению эффективного учебного плана» от «06» ноября 2013 года № 669 в целях поддержки инициативы руководителей государственных образовательных организаций по развитию общего образования в городе Москве в рамках реализации 273-ФЗ государственным образовательным организациям разрешено приступить к реализации пилотного проекта по внедрению эффективного учебного плана. Установлено, что государственные образовательные организации, участвующие в реализации проекта, вправе использовать при организации образовательного процесса наряду с эффективным учебным планом другие учебные планы, разработанные и утвержденные в установленном порядке, и изменение учебного плана не влечёт изменение общего объёма субсидии на финансовое обеспечение выполнения государственного задания.

Эффективный учебный план – это предоставление каждой школе самостоятельно разрабатывать и утверждать свою собственную образовательную программу в рамках действующего госстандарта. Это возможность внутри школы строить учебные планы для каждого профиля и возраста по единым правилам. Эффективный учебный план – это эффективное расписание, которое включает в себя и основное, и дополнительное образование. На уровне основного общего образования – учебная нагрузка не более 5 учебных дней. На уровне среднего общего образования – учебная нагрузка в течение 4 учебных дней не более 7 уроков в день. В 5-й учебный день (день внеурочной деятельности) обучающимся предоставляется возможность для самообразования, выполнения индивидуального проекта, посещения курсов по выбору (элективных курсов).

Эффективный учебный план и эффективное расписание предоставляют обучающимся: 1) возможность выбирать приоритетные (профильные) предметы и направления обучения, начиная со средней школы; 2) изучать выбранный предмет на базовом или углубленном уровне (в том числе обязательные учебные предметы); 3) освободить время для самообразования; 4) выбирать любой элективный курс и необходимый объем часов на его изучение; 5) выбирать учителя, гарантирующего высокий уровень подготовки для поступления в профильный ВУЗ. Таким образом, введение эффективного учебного плана направлено на повышение эффективности обучения школьников по выбранному профилю.

Вместе с этим, на мой взгляд, каждый учебный план должен быть нацелен не только на профилизацию обучения, но и на повышение социализации обучающихся. В частности, ключевой дисциплиной, нацеленной на именно социализацию и социальную адаптацию обучающихся в социуме с учётом всевозможных изменений и рисков, является «обществознание» – учебная дисциплина, представляющая целую систему знаний об обществе. При этом обществознание изучается с опорой на исторические знания, а история, в свою очередь, изучается с использованием понятий, формируемых именно в курсе обществознания. В курсе обществознания знания об обществе представлены в обобщённом виде и в наибольшей степени обращены к современности.

Особое внимание обратим на значение социологических и политологических знаний для будущего выпускника современной образовательной организации. Итак, важно понимать, что от суммы индивидуальных политических позиций, от сознательного политического выбора граждан зависит судьба нашей страны, а, следовательно, и судьба каждого из нас. Укрепление демократии в Российской Федерации невозможно без утверждения в сознании большинства населения демократических ценностей, раскрываемых в курсе политологии. Вместе с этим, в рамках курса социологии у ребёнка формируется всесторонний взгляд на общественные процессы, что является залогом развития социального мышления как системного понимания объективных и субъективных элементов социальных тенденций. Целостное системное социологическое мышление поможет молодёжи занять в демократическом обществе активную социальную позицию.

В соответствии с пунктами 2-3 статьи 66 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от «29» декабря 2012 года № 273-ФЗ «основное общее образование направлено на становление и формирование личности обучающегося (формирование нравственных убеждений, [...] развитие склонностей, интересов, способности к социальному самоопределению)» и «среднее общее образование направлено на дальнейшее становление и формирование личности обучающегося, развитие интереса к познанию и творческих

способностей обучающегося, формирование навыков самостоятельной учебной деятельности на основе индивидуализации и профессиональной ориентации содержания среднего общего образования, подготовку обучающегося к жизни в обществе, самостоятельному жизненному выбору, продолжению образования и началу профессиональной деятельности». Таким образом, обществознание как предмет играет важную роль в обеспечении самоопределения личности, создании условий для её самореализации, нацелено на формирование у будущих выпускников активной гражданской позиции, что имеет колоссальное значение в условиях политической и социально-экономической нестабильности в стране.

Соответственно, образовательная организация должна предлагать целый перечень вариантов обучения школьников на этапах предпрофильной [(7) -8-9] и профильной [10-11] подготовки, в том числе и посредством выстраивания целой сети социальных партнёрств, которые бы непосредственно способствовали повышению качества и эффективности образования.

Рассмотрим варианты социального партнёрства с образовательными учреждениями высшего профессионального образования города Москвы и коммерческими организациями, которые в рамках корпоративной социальной ответственности нацелены на содействие развитию социально-экономического и правового образования, повышению финансовой грамотности.

Социальное партнёрство с **ФГБОУ ВО «Всероссийский государственный университет юстиции»** (РПА Минюста России) предполагает создание на базе образовательной организации «Клуба юного юриста» – развивающая программа с элементами профильной подготовки; учащиеся в развлекательной форме постигают азы профессии юриста и имеют возможность определиться со своей будущей специальностью; занятия помогают повысить правовую культуру, научить основам логики, этики. Симбиоз общеобразовательной и дополнительной программ обучения способствуют всестороннему развитию личности. Так, помимо углубления знаний по русскому языку, навыков грамотной устной и письменной речи обучаемые осваивают юридическую терминологию, постигают основы риторики. Занятия проводятся по следующим дисциплинам: «Общий этикет», «Основы этики и эстетики», «История возникновения и развития законодательства», «Ассоциативное восприятие профессии», «Русский язык и культура речи», «Русский язык и основы риторики». На уроках обсуждаются вопросы морали, нравственности и такие аспекты, как взаимодействие и уважение старших, культура общения со сверстниками и взрослыми как в повседневной жизни, так и на торжественных, праздничных мероприятиях, в общественных местах (транспорт, театр и т.д.). На занятиях помимо введения в профессию юриста учат встречать гостей, правильно знакомиться и представлять себя и других, обсуждают ситуации, в которых необходима помощь, способы оказания этой помощи. Такие занятия проводятся в форме деловой игры: юные юристы рисуют, сочиняют сказки, участвуют в подвижных играх, что способствует раскрытию их потенциала.

Социальное партнёрство с **ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова»** позволяет открыть на базе образовательной организации профильные экономические классы с углублённым изучением английского языка, информатики, математики, обществознания, права и экономики. Занятия нацелены на приобретение знаний в области организации и осуществления предпринимательской деятельности, разработки и реализации социальных и бизнес-проектов, повышение финансовой грамотности. Также возможны варианты сотрудничества, в рамках которых предполагается создание и открытие ученического бизнес-инкубатора, где обучающиеся в игровой форме приобретают навыки управления субъектом малого (инновационного) предпринимательства. Последние решения,

безусловно, возможны к реализации только в условиях государственно-частного партнёрства (например, тематические блоки программы «Капитаны России», реализуемой при финансовом участии ОАО «Фаберлик»).

Социальное партнёрство с **ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет»** предполагает организацию и проведение целого комплекса мероприятий, включающего цикл обучающих мероприятий с обязательным конкурсным компонентом. Цель – содействие развитию системного мышления у обучающихся в вопросах финансовой грамотности, развитию навыков управления карьерой и свои собственным делом – субъектом малого предпринимательства в социально-экономических условиях города Москвы, профессиональное ориентирование обучающихся. Программа обучения акцентирует внимание на вопросы внешнеэкономической деятельности государства и предприятий, роли государства в экономике, роли институтов развития, вопросам развития и поддержки субъектов малого предпринимательства, в т.ч. знакомство с элементами инфраструктуры поддержки предпринимательства на территории города Москвы (кластеры, бизнес-инкубаторы, технопарки, субсидии и грантовая поддержка, налоговые льготы).

Взаимодействие с социальными партнёрами создаёт возможность для формирования уникальной образовательной среды, в рамках которой происходит интеграция усилий основной и старшей школы, а также учреждений высшего профессионального образования при финансовой поддержке со стороны профильных органов исполнительной власти в форме целевых субсидий и грантов, а также в форме благотворительной помощи. ■

Список литературы

1. Аверина И.В., Праздников Г.З. Школа-лаборатория как форма научно-методического сопровождения инновационных процессов в образовании // *Методист* – № 10/2013 – с. 8-12.
2. Заблоцкая С.А., Курганова Е.А. Организация взаимодействия и обеспечение социального партнёрства в условиях профильного обучения // *Дополнительное образование и воспитание* – № 3/2011 – с. 29-32.
3. Иванов С.А. Государственно-частное и социальное партнёрство с целью профилизации обучения школьников // *Социальное партнёрство: опыт, проблемы и перспективы развития. Сборник докладов и тезисов XIII Международной научно-практической конференции – г. Ярославль, ЯФ ОУП ВО «АТиСО», 2016 – с. 192-197.*
4. Карпунина В.А., Фомина Л.П. Взаимодействие дополнительного, основного и высшего образования в организации научно-исследовательской деятельности школьников // *Дополнительное образование и воспитание* – № 10/2010 – с. 8-14.
5. Киреева Л.А. Сетевая модель организации профильного обучения // *Справочник заместителя директора школы* – № 1/2008 – с. 73-77.
6. Леонтович А.В. Перспективы выявления и развития одарённых школьников средствами дополнительного образования // *Дополнительное образование и воспитание* – № 2/2011 – с. 3-11.
7. Сметанина Н.И., Мочаев С.А., Васильева Г.А. Профессиональная деятельность как фактор развития инновационного потенциала образовательной системы // *Дополнительное образование и воспитание* – № 2/2011 – с. 15-20.
8. Хмарук Н.В. Модель организации внеурочной деятельности «Самостоятельность + сотрудничество» // *Методист* – № 2/2013 – с. 54-56.

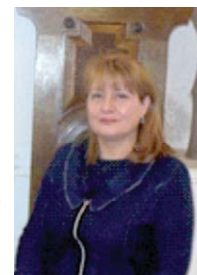
Софья Муджири,

профессор

Тбилисский государственный университет

им. Ив. Джавахишвили

Тбилиси, Грузия



РОЛЬ АУДИРОВАНИЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛАХ ГРУЗИИ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

Являясь сложной рецептивной мыслительной деятельностью, аудирование представляет собой одно из важных средств обучения иностранному языку, так как позволяет овладевать звуковой стороной изучаемого языка, его фонемным составом и интонацией, а также способствует усвоению лексического состава языка и его грамматической структуры, облегчая тем самым восприятие, понимание и овладение говорением, чтением и письмом. При отсутствии способности восприятия и понимания иноязычной речи на слух устная речевая коммуникация невозможна.

В контексте требований Евросоюза, касающихся многоязычного обучения и повышения качества межкультурной коммуникации, необходимым становится знание минимум двух иностранных языков, при этом первый иностранный язык уже не воспринимается в качестве интерферентного барьера в процессе овладения вторым иностранным языком, так как предполагается формирование положительного переноса знаний, умений и навыков, полученных при изучении первого иностранного языка, в область изучения второго иностранного языка.

В настоящей работе исследованы особенности процесса аудирования аутентичных текстов в школах Грузии при изучении немецкого языка и русского как второго иностранного языка. Наш интерес к этому виду речевой деятельности объясняется тем, что аудирование способствует постепенному переходу от рецептивной деятельности к продуктивной и коммуникативной.

Анализ состояния обучения аудированию в школах Грузии показал, что, несмотря на достаточное количество работ по этой проблеме как немецких, так и русских методистов, результаты обучения аудированию не отвечают современным требованиям. Следует иметь в виду, что базовые умения восприятия и понимания иноязычной речи на слух должны быть заложены в школе, а недооценка аудирования может крайне отрицательно сказаться на языковой подготовке школьников. Аудирование должно занимать важное место уже на начальном этапе обучения иностранным языкам в школе, тем более, что в Грузии учащиеся лишены возможности слушать устную немецкую и русскую речь. Что касается русского языка, то его статус значительно изменился в Грузии. Русский язык активно используют в быту представители старшего поколения, однако молодежь практически не говорит порусски, хотя в стране не существует препятствий для изучения русского языка

как второго иностранного в школах и университетах. В течение дня учащиеся общаются на родном грузинском языке, а необходимость выразить свои мысли на немецком и русском языках появляется лишь во время занятий по иностранному языку. В указанной ситуации, безусловно, возрастает роль аудирования как средства формирования иноязычной компетенции.

Следует отметить, что обучение аудированию часто исключается из плана школьных занятий. Существует мнение, что «речь преподавателя и есть аудирование». Однако подобный метод обучения не всегда может соответствовать поставленным целям. Преподавателю следует за минимально отведенное на занятие время обучить слушать и слышать иноязычную речь и адекватно воспринимать звучащую информацию, осуществляя тем самым контроль на уровне узнавания и воспроизведения. Даже при наличии определенного лексического запаса, но с неправильно заученными словами, учащиеся не смогут узнавать знакомые им слова в потоке речи, так как они не будут звучать так, как они их запомнили на слух. В таком случае учащиеся столкнутся с необходимостью переучивать все заново, а это намного сложнее, так как придется бороться с уже сложившимися привычками. Именно поэтому уже в школе на начальном этапе обучения следует приступить к формированию правильных навыков произношения. Даже в вузах студенты, изучающие иностранные языки на начальном этапе обучения, начинают занятия с изучения фонетики.

Как известно, на начальном этапе изучения иностранного языка влияние на формирование речи обучаемых оказывает родной язык. Взаимное влияние системы родного языка и систем изучаемых языков и отклонение от норм любой из этих систем неизбежно порождает интерференцию. В первую очередь родной язык оказывает влияние на перцепцию, артикуляцию и интонацию обучаемого. Как известно, учащиеся переносят произносительные навыки родного языка в иноязычную речь, что принято называть трансфером. Если между фонемами родного и иностранного языков наблюдается сходство, то мы имеем дело с позитивным трансфером, способствующим относительно корректной реализации этих фонем в иностранном языке. В том случае, если какой-либо звук или фонетическое явление родного языка не характерны для изучаемого языка или же резко отличаются от соответствующего феномена иностранного языка, то перенос произносительных навыков родного языка в изучаемый язык сопровождается негативными последствиями, в частности негативными трансферами, или интерференцией, мешающей обучаемому в овладении иноязычным произношением, тем более, когда речь идет о таких разнотипных языках, как грузинский, немецкий и русский. Особенности консонантизма грузинского, немецкого и русского языков мешают грузиноязычным студентам овладеть не только звуковым строем указанных иностранных языков, но являются причиной орфографических ошибок, так как аудирование самым тесным образом связано с письмом. Письмо представляет собой графический эквивалент аудирования, включая в себя элементы говорения, аудирования и чтения. В процессе письма звуковой состав записываемого слова уточняется путем проговаривания записываемых слов.

В процессе говорения на иностранном языке обучаемый подсознательно воспроизводит неосознанно усвоенные и продуцированные в родном языке звуки, а также просодические параметры, что сопровождается игнорированием фонетической системы (артикуляционной и просодической) изучаемого языка, а это негативно сказывается на взаимопонимании

собеседников, препятствуя процессу коммуникации. Перенос в немецкий и русский языки фонетикофонологических особенностей грузинского языка вызывает больше негативных, чем позитивных трансферов. Фонетические ошибки, возникающие на базе негативных трансферов, в значительной степени затрудняют процесс коммуникации. Так, необходимо учитывать наличие в грузинском языке специфических согласных супраглоттальных (надгортанных), или резких (абруптивных) согласных, при произнесении которых проявляется т.н. «кавказский акцент».

У. Хиршфельд отмечает, что в процессе слушания и говорения интерференция значительнее, чем, например, на уровне грамматики и лексики, так как формирование новых слухоартикуляционных навыков обусловлено как возможностями памяти человека, так и его физическими и психическими данными. Именно поэтому интенсивные тренинги по аудированию и произношению должны учитывать физические и психические возможности обучаемых (Hirschfeld, 2003: 277).

Специфика обучения на начальном этапе заключается в том, что в этот период закладывается перцептивная и артикуляторная база видов речевой деятельности, формируются слухопроизносительные и буквеннозвуковые связи, а также приобретается минимальный запас языкового материала. Обучение аудированию начинается с запечатления в памяти звуковых образцов языковых единиц и их узнавания в потоке речи. Уже с первых уроков необходимо учить детей внимательно вслушиваться в то, что им говорит учитель или диктор, то есть прививать учащимся культуру слушания.

Так как аудирование требует крайне напряженной психической деятельности учащихся, вызывая быстрое утомление и отключение внимания, следует уделять внимание аутентичным устным текстам разговорного стиля повседневного общения, отличающимся большой эмоциональной насыщенностью и повествующим о знакомых им жизненных ситуациях. Эффективными стимулами успешного аудирования могут стать элементы юмора, способствующие созданию атмосферы непринужденности.

Необходимо также отметить, что лексические, грамматические и фонетические особенности аутентичных текстов ограничивают их использование на начальном этапе обучения, а на следующем этапе обучения у учащихся уже имеется достаточный запас слов, которыми они могут пользоваться.

Для развития навыков слушания и произношения У. Хиршфельд предлагает подготовительные и прикладные упражнения. Комплекс подготовительных упражнений включает этапы дискриминации, идентификации и маркирования звуков. Дискриминационные упражнения подразумевают фонематическое слушание, в частности восприятие фонетических феноменов и различение звуков. Расхождения особенно хорошо проявляются при наличии контрастов, например, при сравнении отдельных слов (Herr Kahne – Herr Kanne, Mahner – Manner) и минимальных пар (Staat – Stadt). При выполнении идентификационных упражнений обучаемые должны различать и правильно произносить звуки изучаемого языка в различных позициях. Техника дискриминации и идентификации используются для усвоения различных фонетических феноменов немецкого языка как на сегментном, так и на супрасегментном уровне. Проверка выполненных упражнений, что весьма существенно для выявления проблем в процессе слушания и произношения, осуществляется при содействии самих обучаемых путем маркирования фонетических феноменов (узнавания

мелодики, выделения ударного слога, транскрипции микротекста, диктанта, повторений, жестикуляции и т.д.).

С точки зрения У. Хиршфельд, на начальном этапе обучения следует уделять внимание слушанию и повторению изолированных единиц (звуков и слов), а затем можно переходить к слушанию и репродуцированию более крупных единиц (в ритмикомелодических группах, предложениях, текстах). По мнению немецких методистов, на начальном этапе обучения иностранным языкам больше внимания следует уделять усвоению звуковой системы и общего звучания языка, чем пониманию содержания текста. Обучаемые сначала должны усвоить звуковые особенности иностранного языка, его мелодию, паузы, темп речи и другие интонационные особенности в совокупности (Dieling/Hirschfeld, 2000: 49).

Необходимо отметить, что некоторые произносительные ошибки приводят к смешению и неразличению фонем и нарушают смысл высказывания, что также повышает роль постановки правильной артикуляции звуков русского языка на самом раннем этапе. Исходя из особенностей фонологической системы русского языка, необходимо заложить основы русской артикуляционной базы, а далее – автоматизировать и постоянно корректировать первично сформированные навыки и умения [Шустикова: 2002, 104].

При обучении грузиноговорящих студентов произносительным нормам русского языка прежде всего следует уделять внимание постановке согласных звуков с дополнительной артикуляцией. Как известно, такой дополнительной артикуляцией для русских согласных является палатализация. Результатом неправильного произношения звука [л] являются типичные для грузин ошибки на письме, в частности, написание мягкого знака перед постфиксом ся в возвратных глаголах прошедшего времени мужского рода.

Русский язык обладает неизвестными немецкому языку долгими мягкими шипящими [ш:] [ж:]. В грузинском языке также отсутствует [ш:], поэтому наиболее близким звуком для передачи [ш:] в русской речи грузин оказываются звуки [ш] или [шч:].

В прикладных упражнениях особое внимание уделяется пониманию содержания прослушанного аутентичного текста или песни. С целью проверки выполненного задания желательно провести диктант, дать учащимся заполнить пропущенную в тексте информацию, а также устно или письменно прокомментировать прослушанный текст. В прикладных упражнениях следует учитывать стили текстов для аудирования и интеграцию компетенции слушания и произношения с другими навыками (речью, чтением и письмом).

Наряду с такими содержательными аспектами аутентичного учебного материала, как культурологический, информативный, ситуативный и аспект национальной ментальности, следует учитывать также особенности оформления аутентичного материала. В аудиотекстах важен аутентичный звуковой фон: шум транспорта, разговоры прохожих, звонки телефона, музыка. Это помогает лучше понять характер предлагаемых обстоятельств, формирует навык восприятия иноязычной жизни. Аутентичный материал должен носить признаки реальной коммуникации, которая имеет место в конкретных обстоятельствах между конкретными людьми, однако вместе с тем, выбранный материал должен отвечать требованиям учебного задания.

Таким образом, причины возникновения фонетической интерференции у трилингвов при чтении и говорении на втором иностранном языке обусловлены влиянием, в большей

мере фонетической системы родного языка – грузинского и, в меньшей мере, фонетической системы их первого иностранного языка – немецкого.

Параллельное овладение двумя иностранными языками, особенно на продвинутом этапе, позволяет говорить об особом виде модальности трилингвизма, оказывающей существенное влияние на коммуникативную компетенцию студентов. Формирование и развитие аудитивных умений и навыков учащихся рассматривается нами как одна из самых актуальных проблем в обучении немецкому и русскому языкам. Для того чтобы научить студентов слушать и понимать, необходима прежде всего рациональная разработка учебных программ по аудированию. ■

Литература

1. *Dahlhaus Barbara. Fertigkeit Hören – München: Goethe-Institut, 1994. – 192 S.*
2. *Dieling, H., Hirschfeld, U. (2000). Phonetik lehren und lernen, Fernstudieneinheit 21, Berlin u.a.*
3. *Hirschfeld, U. (2003). «Ausspracheübungen», in: Bausch, K. R. u.a. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen, Basel.*
4. *Шустикова Т. В. Общие вопросы постановки русского произношения // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного: Учебная монография. Под общей ред. С. А. Хаврониной, Т. М. Балыхиной. М., 2002.*



Рига, 2017