

**Е. Л. Кудрявцева, Т. В. Волкова**

**КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД  
К ОБУЧЕНИЮ ЯЗЫКУ  
ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ**

**Е. Л. Кудрявцева, Т. В. Волкова**

**Комплексный подход к обучению языку** (как неродному и другому родному) **детей билингов** (в возрасте 1 года – 6 лет) в образовательных организациях с этнокультурным компонентом стран Евросоюза. 2014 – 232 стр.

Концепция программы повышения квалификации для преподавателей дошкольных образовательных организаций (далее – Организаций) и приравненных к ним структурных подразделений регулярных школ (возраст детей-билингвов от 1 года до 6 лет)  
Авторы: к.п.н. Е. Л. Кудрявцева, Т. В. Волкова

Международный методический совет по  
многоязычию и межкультурной коммуникации

ISBN 978-9984-865-67-6

© Кудрявцева Е. Л. ,  
Волкова Т. В., 2014 г.

Работа с детьми-билингвами – это, во-первых, осознание педагогами неразрывного единства каждого конкретного языка с культурой народа, который на нем говорит, и, во-вторых, умение передать это знание детям в яркой, увлекательной и доступной им форме. Педагогические «открытия», которые нас ждут в работе с естественными билингвами, возможно, помогут нам вырастить билингвов искусственных.

## I

### Общие положения

Советом Европы с 2001 г. активно разрабатывается концепция многоязычия<sup>1</sup>. Ее суть состоит не в декларированном знании нескольких языков, а в увеличении числа языков, предлагаемых для изучения, в поощрении возможности изучать несколько языков, ограничивая господствующую роль английского языка в международном общении. При этом важно, чтобы индивид не «хранил» новые языки и культуры обособленно друг от друга, а формировал многоязычную коммуникативную компетенцию, в чем ему оказывает помощь система формального и неформального образования.

Обучение русскому языку как негосударственному представляет чрезвычайную важность для решения задач образования в многонациональном европейском пространстве. Чем выше уровень языковой и коммуникативной компетенции педагога, работающего с детьми-билингвами в разных по возрасту и национальному составу

---

<sup>1</sup> Европейский союз при подготовке к Европейскому Году языков (2001) заявил, что английский в качестве единственного современного языка недостаточен для постройки единого европейского дома. Для этого необходимо развитие концепции реального многоязычия. В качестве ближайшей цели было обозначено овладение каждым членом европейского общества как минимум двумя иностранными языками, т. е. в сумме (вкл. родной язык) – тремя языками стран Евросоюза. Под реальным многоязычием с тех пор понимается не благоприобретенный билингвизм, а полилингвизм с тремя и более иностранными языками (Europarat, 2001). Тем самым привычный «портрет» выпускника европейской гимназии с родным и английским (плюс латинский) языками оказывается устаревшим, не отвечающим духу эпохи. Школы должны расширить предложения с области преподавания/изучения иностранных языков (что и происходит, например, в ФРГ: гимназисты получают возможность выбора не только третьего, но часто и второго иностранного языка – ка- правило, языка страны-соседа или испанского). Подробнее: Europarat 2001: The Modern Language Projekts. – Электронный ресурс. Код доступа: <http://culture.col.fr/lang> (последнее обращение 10.01.2013)

группах (поликультурных группах, каковыми сегодня, по сути, являются практически все детские коллективы в образовательных организациях), а также чем более осведомлен педагог об особенностях овладения детьми-билингвами языками как неродным/ другим родным, – тем качественнее будет осуществляться образование и речевое развитие детей. Таким образом, подготовка педагога образовательной организации с этнокультурным компонентом требует широкого профессионального и общего кругозора, знания современных тенденций развития социолингвистической ситуации, понимания роли языков и культур в полиэтническом федеративном государстве, владения основами методики обучения языку как неродному (другому родному)

**Цель** данной Концепции – повышение квалификации педагогов образовательных организаций с этнокомпонентом, – обучающихся детей-билингвов в возрасте от 1 до 6 лет, – через формирование у них профессиональной компетенции в области обучения детей языку как неродному (другому родному) и развития у детей межкультурной компетенции.

Программа также нацелена на расширение профессионального кругозора слушателей, приобщение их к совместному осмыслению и решению образовательных проблем, связанных с особенностями билингвального/ поликультурного образовательного центра и региона, с развитием особых условий образования и формирования поликультурной языковой личности.

**Задачи** Концепции определяются ее целью и обусловлены спецификой контингента слушателей – педагогов дошкольных учреждений и педагогов раннего начального образования (например, в Испании – с 3-х лет), уже владеющих базовыми общепрофессиональными и собственно-профессиональными компетенциями в предметных областях «родной язык» и «методика родного языка» (реже – «иностраный язык» и «методика иностранного языка»), «основы национальной культуры».

В задачи настоящей концепции входит расширение имеющихся у слушателей компетенций и овладение совокупностью таких профессиональных знаний, умений и навыков, которые бы обеспечивали их

готовность и способность обучения и образования билингвальной бикультурной (интеркультурной) личности.

В ходе освоения учебных материалов, реализующих содержание данной Концепции, должны быть сформированы следующие **профессиональные компетенции**:

– **педагогическая: способность** применять современные методики и технологии организации и реализации процесса образования и обучения детей на дошкольной (и соотв. ранней начальной школьной) стадии в учреждении с полиэтническим составом детей/учащихся; способность организовать их творческую самостоятельную работу; способность формировать мотивацию детей 1 года – 6 лет; способность реализовать этноспецифический подход и индивидуальный подход к детям;

– **методическая:** знание и понимание специфики методики обучения языку как неродному (другому родному) с позиций комплексного подхода, в отличие от методики обучения языку как родному или иностранному; владение теорией и практикой обучения языкам как родным (неродным) и сбалансированного развития речи детей-билингвов на обоих родных (родном и неродном) языках (знание закономерностей, принципов, подходов, методов, форм обучения); готовность к разработке и реализации обучающих программ для своего контингента;

– **этнометодическая:** осведомленность об этноориентированной модели обучения родным (родному и неродному) языкам, когда их несколько; и готовность использовать ее идеи в практической образовательной деятельности;

– **этнолингвистическая:** владение знаниями о системах обоих родных (родного и неродного) языков; знание лингвистических основ естественного и благоприобретенного билингвизма и фактов языковой интерференции в процессе овладения ребенком языком как другим родным (неродным); готовность использовать эти знания в обучении детей 1 года-6 лет другому родному (неродному) языку;

– **этнопсихологическая:** владение знаниями о возрастных психологических особенностях личности монолингвальных детей в возрасте 1 года – 6 лет и детей-билингвов, обусловленных этничес-

кой принадлежностью их и их предков и спецификой семейного воспитания; готовность донести эти знания до родителей данного и иных детей;

– **этнокультуроведческая:** осведомленность о национально-культурных традициях, обычаях, обрядах страны исхода (предков) и страны нынешнего пребывания воспитанника; умение пополнять эту информацию во взаимодействии с родителями воспитанников и диаспорой в целом, СМИ страны исхода и страны пребывания и т. д. и включать ее в содержание обучения языку как неродному (другому родному); владение культурой межнационального общения;

– **этносоциологическая:** владение сведениями об этническом составе населения страны родного (неродного) языка, об этнокультурных взаимодействиях, межэтнических отношениях и межкультурной коммуникации; понимание функций осваиваемого родного (неродного) языка в стране проживания его носителей как родного и проводимой государством страны нынешнего пребывания ребенка языковой политики; владение фактами функционирования осваиваемого родного (неродного) языка в мировом культурном пространстве;

– **квалиметрическая:** владение принципами, методами и формами тестового контроля (приемлемого для данной возрастной группы с учетом ее лингвистической и этноспецифики); способность самостоятельно разрабатывать тесты для проверки компетенций воспитанников (не только лингвистических, но и экстралингвистических);

– **информационная:** знание источников для самостоятельного поиска информации; владение способами нахождения и извлечения информации по вопросам обучения данному языку как неродному (другому родному) в данной стране и за рубежом; способность отбирать, критически оценивать, анализировать, систематизировать, преобразовывать информацию; способность презентировать ее другим педагогом, родителям и обществу; умение компетентно применять современные информационно-коммуникационные технологии в образовательной деятельности;

– **компетенция самоуправления (и управленческая):** способность осуществлять саморефлексию своей профессиональной

деятельности в условиях Организации с полиэтническим составом воспитанников; готовность организовывать командную работу для решения задач развития Организации с учетом национальной образовательной политики и языковой политики страны изучаемого языка; компетенции в области менеджмента группы и образовательной организации.

Овладение данными компетенциями позволяет педагогу билингвальной/ поликультурной образовательной организации реализовать свой профессиональный потенциал в различных областях деятельности: преподавательской, исследовательской, консультационной, экспертной, культурно-просветительской, организационной, управленческой.

В основе построения курса лежит принцип интегративности, демонстрирующий комплексный подход к проблеме обучения языку как неродному (другому родному) детей-билингвов.

Структура Концепции включает в себя 5 тематических модулей, содержание которых отражает важнейшие аспекты проблемы дошкольного (для ряда стран ЕС – раннего начального школьного) образования и обучения языку как неродному (другому родному) детей-билингвов в возрасте от 1 года до 6 лет. Каждый модуль представляет собой самостоятельный компонент содержания Концепции, направленный на достижение поставленной цели и конкретного результата. Модули могут быть перекомпонованы с учетом специфики образовательных стандартов, норм, программ и т.п. страны проведения курсов повышения квалификации по данной Концепции и запросов (компетенций) конкретной аудитории.

Освоение модулей в их взаимосвязи, в рамках комплексного подхода к процессу повышения квалификации сотрудниками образовательных организаций, ориентировано на формирование у педагога целостного представления об обучении языку как неродному (другому родному) в контексте научных достижений разных областей знания (языкознание, социолингвистика, межкультурная коммуникация, этнопсихология, возрастная психология, специальная психология, нейропсихология, этнопедагогика, лингвокультурология, лингводидактика), – что дает ключ к пониманию необходи-

мости ознакомления будущих педагогов с разнообразными факторами, влияющими на развитие и становление билингвальной личности в образовательной организации для многоязычных детей (с этнокультурным компонентом).

**Формы реализации** содержания Концепции: лекции, семинарские и практические занятия, самостоятельная работа.

**Формы контроля:** текущий контроль (тесты, выступление на семинарах, задания в рабочей тетради, опрос, творческие задания); итоговый контроль (защита проекта, зачет).

\* \* \*

### **Примечания по терминологии, принятой в данной Концепции:**

Возраст целевой группы воспитанников-билингвов рассматриваемых нами образовательных центров – от 1 года до 5–6 лет. В ряде стран – это возраст детского сада (ФРГ, Австрия), в ряде – возраст начальной школы (Испания, Франция). Поэтому сфера применения Концепции расширяется и в дальнейшем по тексту для определения этого периода мы используем термин OECD (<http://www.oecd.org/berlin/>) «early childhood education system» (ECES или **образовательная организация с этнокультурным компонентом для детей в возрасте от 1 года до 6 лет, также по тексту образовательная организация или Организация**).

Второе уточнение касается статуса другого родного (по российской терминологии – второго родного, по международной терминологии – 2L1) языка, осваиваемого детьми в дошкольном/младшем школьном возрасте методом погружения в ситуативное общение на языке: это может быть как один из нескольких государственных языков, язык национального меньшинства (юридически признанного в стране пребывания); язык диаспоры, не признанной национальным меньшинством и иностранный для данного региона/семьи язык. «Family language» – язык, на котором разговаривают в семье. Это может быть язык диаспоры в целом (или нескольких семей эмигрантов или даже одной семьи). Этот язык, как правило, не имеет никакого юридически закрепленного статуса, (т.е. «family language» при этом еще и «community language»). Иной вариант, когда язык семьи



становится языком юридически признанного в стране национально-го меньшинства (баски в Испании – язык меньшинства с юридическим статусом, «minority language», в отличие от китайского в Китай-городах в США – «family language and at the same time community language» без юридического статуса; и государственного языка – «majority language»).

Поскольку естественный билингвизм возникает при:

– наличии двух и более государственных языков (например, в Швейцарии);

– наличии государственного языка и языка национального меньшинства или/и нестатусного, исконного языка коренной нации;

– наличии языка диаспор, не признанных национальным меньшинством в стране проживания (здесь имеется в виду не только язык уже сформировавшейся диаспоры, а вообще язык эмигрантской семьи (любая диаспора начинается с индивидуальных семей). Термин «family language» мы используем как объединяющий для всех этих вариантов, расширяя его ближайшее значение: семья, род, нация.

«Mother tongue» – чаще всего в литературе является синонимом выражения «first language», причем речь идет именно о последовательности усвоения. Применяемый нами термин «mother's language» – буквально «язык, на котором говорит мать». И фраза «mother's language» т.о. не обязательно относится к первому по последовательности усвоения/ситуативного владения языку ребенка. Государственный язык («majority language») может быть первым языком ребенка, т. е. «mother tongue (or first language)», но не в ситуации эмиграции, где оба родителя эмигранты (если только они специально не подавляют домашний язык, «family language»).

Далее, «official language(s) of country of residence» (государственные языки страны проживания) противопоставлены в Концепции «language of the metropoly» (язык страны исхода иммиграции, language of the country of an outcome of immigration).

Наконец, мы используем термин «migrant familie(s)» вместо «immigrants», поскольку в глобальном образовательном и профессиональном контексте конечный пункт назначения с трудом определяем для одного поколения, тем более не ограничиваем для нескольких поколений. Дети могут вернуться в страну исхода родителей или

переехать в третью страну. XXI век – век постоянной миграции.

По нашему мнению, за терминологическими различиями (в специальная научной литературе в США, ЕС и РФ) скрываются политические и юридические разногласия в отношении мигрантов и коренных нестатусных языков<sup>2</sup>, фактология же (сущность и перечень вопросов и проблем развития билингвальной личности) практически идентична. Поэтому мы в рамках Концепции **предпринимаем попытку унификации понятий с учетом практико-ориентированной направленности данной Концепции** и реалий в различных странах мира.

От готовности общества к взаимодействию с мигрантами, к признанию ценности вносимого ими опыта и созданию психологически комфортной ситуации для их развития – в духовной и профессиональной сфере, – зависит прохождение процесса интеграции второго и последующего поколений мигрантов как естественных билингвов или монолингвов. И вопрос терминологии здесь представляет собой лакмусовую бумажку, проявляющую отношение общества к мигрантам.

#### Русский язык как...

- **единственный родной** (монолингвы)
- **неродной** (часто в бывших республиках СССР);
- **статусный, государственный** (в РФ на национальных территориях)
- **иностраный**
- **другой (НЕ второй!) родной** (вне зависимости от места проживания, по самоощущению мигранта/билингва)

Через отношение к языку проявляется отношение и принадлежность к его нации-носителю

Илл. 1: «Типология» отношений к русскому языку (НЕ уровней владения языком) в поликультурной образовательной среде

<sup>2</sup> В этой связи рекомендуем обратиться к подготовленному в рамках проекта BILUM сборнику материалов по юридической, политической и научной составляющей подхода к родным языкам мигрантов в странах ЕС: Bramley G. (Ed.) BILUM – Bilingualism Upgrade Module (Part I), 2014 – 96 pp. – ISBN 978-9984-865-57-7 (Retorika A, LT)

Итак, язык в мире может выступать (как и любой другой) в четырех основных ипостасях (вопрос переходных зон мы не затрагиваем): как единственный родной, как неродной, как иностранный и как другой родной. При этом, данные обозначения не определяют уровня владения языком (уровни мы разграничиваем согласно Европейскому языковому портфелю: от A1/ элементарного до C2/ 4-го сертификационного)<sup>3</sup>.

**Концепция повышения квалификации педагогов, созданная в рамках проекта VILUM отвечает на основные вызовы XXI столетия с социальной, экономической и политической точек зрения:**

– глобализация общества в целом, при раздробленности институциональных структур и сознания отдельных граждан, не готовых к взаимодействию даже с монокультурными членами социума, не говоря о его инокультурных представителях;

– узаконенная (нормами, постановлениями и пр. стран Евросоюза, в первую очередь, в связи с важной для нас проблемой реализации Болонского процесса), но не осмысленная и не реализуемая отдельными образовательными центрами, не структурированная в своем основании мобильность (признание документов о полном или частичном образовании пробуксовывает на междуниверситетской, а иногда и межфакультетском уровне внутри одной страны, при попытке выхода на единообразие и взаимозачеты между странами ЕС);

– стремление одновременно к европеизации и индивидуализации системы странового образования;

– восприятие поликультурности и многоязычия общества в целом и отдельных его членов как фактора риска без глубинного анализа

---

<sup>3</sup> Интересно, что при проводимых нами глубоких интервью понятие «язык матери», «язык семьи» в устах самих подростков-билингвов означали отказ от языка как своего родного, некую переходную зону – к неродному языку по внутреннему ощущению билингва. Хотя и язык страны (ФРГ) не стал для них родным, являясь статусным и государственным (язык документов, образования и работы).

его положительного потенциала (в связи с этим мы хотим отметить, что билингвы и полилингвы представляют некую опасность для себя и для общества только в случае насильственного лишения их одного из родных языков и культур, нарушения исконного этнопсихологического равновесия);

– низко-толерантное общество, не готовое принять и интегрировать естественных би- и полилингвов. Но когда и как происходит формирование общественной и индивидуальной толерантности:

- согласно исследованиям австралийских ученых, формирование толерантности и восприятие явления как «иногое», но не «чуждого», возможно в естественных условиях практического/ повседневного взаимодействия с «иным» на основе наблюдения и подражания членам взрослого коллектива до 5,5–6 лет; причем, у естественных би- и полилингвов, ощущающих свою принадлежность к нескольким этносам и культурам, развитие толерантности и межкультурной компетенции происходит по «упрощенной» схеме, вкуче с естественным возрастным развитием языковых компетенций (исходные, родительские/ родителей и общества языки и культуры оказываются неразрывно слитыми в восполняющие друг друга тандемы, впоследствии позволяющие билингву принимать новые лингвокультурные единства как «норму», быть открытыми к познанию непонятого с первого контакта);
- развитие толерантности возможно только в толерантном обществе с действующими, а не только декларируемыми нормами межкультурной коммуникации, существующей интернациональной нравственной и ценностной шкалой, соответствующей уровню развития общества, эпохе и нормам этикета;
- толерантность – явление становящееся, опирающееся на подражание подрастающего поколения старшим представителям этноса, – проходящее ступени развития от «чуждого» («пугающего», «отталкивающего») через «иное» («непонятное») к «интересному» и, в идеале, «присваиваемому» (не обязательно полностью усвоенному носителем инокультурных ценностных ориентиров, скорее принятому по типу «трансфера», преломления отдельных элементов в целостной призме инокультурного сознания и их переработке).

Почему именно би- и полилингвы являются своеобразной «группой риска»:

– декларируемое педагогами отставание в развитии (проявляющееся в речевом развитии как интерференции, более или менее длительный «период молчания»; при абсолютной сохранности психической и физической норм возрастного развития);

– неверно диагностируемая педагогами (а не специалистами-психологами), не подготовленными к взаимодействию с поколением многоязычных детей, растущим в поликультурном информационном пространстве, – гиперактивность би- и полилингвов (в Европе на поверку оказывающаяся зачастую свидетельством недостаточной загруженности или неверного подхода к их обучению);

– система дошкольного и школьного регулярного обучения, направлена, по сути, против би- и полилингвального развития детей (так, в ФРГ отсутствует обучение чтению и письму до поступления в школу; распределение детей после 4-го класса начальной школы происходит на основании характеристики, даваемой педагогом, не владеющим информацией о специфике речевого развития многоязычных детей; одаренные дети лишь в виде исключения и по инициативе родителей и педагогов получают дополнительную и/или специальную нагрузку и пр.).

Выводом из изложенных выше постулатов становится необходимость включения в стандарт педагога дошкольного, школьного и дополнительного образования восприимчивости к ситуации развития и образования би- и полилингвального ребенка в поликультурной среде. И помощником их должен стать основной показатель «сохранности» естественного многоязычия – этнолингвистический и этнокультурный компонент (точнее, этнолингвокультурный в его целостности). Знание возрастных физиологических и психологических особенностей любого ребенка должно дополняться пониманием возможных отклонений от нормы речевого/языкового развития для билингвов и полилингвов (язык – не как самоцель, а как термометр, слышимый показатель, «рупор» самовосприятия и состояния воспитанника). Для чего педагогу-практику необходимы знания по основам психологии, логопедии, дефектологии, культурологической/ страновед-

нию и (а не или) постоянная консультационная поддержка специалистов в данных областях при определении индивидуального подхода к каждому воспитаннику – для стабилизации его поступательного развития как естественного би- или полилингва.

Работу с би- и полилингвами как с потенциально одаренными детьми можно и нужно рассматривать в ключе инклюзивного образования (корректировочные классы не как классы выравнивания, а как система поддержки положительной специфики обучающегося контингента). Причем, подобную работу оптимально проводить в «треугольнике взаимной интеграционной сохранности» (когда происходит адаптация детей к условиям страны и культур проживания, и адаптация членов общества к меняющемуся облику подрастающего поколения). Реализация треугольника «взаимной интеграционной сохранности» происходит с учетом страны/региона/образовательного центра пребывания би-/поли-лингва (как макро- и микроуровнях):

1. Дополнительное образование как мобильная система (м.б. реализовано как в корректировочных классах, так и в центрах дообразования и в неформальной образовательной среде по модели «обучение длиною в жизнь») – несет, в основном, общеразвивающую функцию и необходимо для:

- расширения мировоззренческих горизонтов воспитанника (говоря иначе, заполняет лакуны, оставленные системой регулярного образования и углубляет познания и практический опыт ребенка в интересующих его областях);
- всесторонней и системной поддержки нестатусного языка и культуры в стране пребывания (например, русского в ФРГ) – в ситуациях учебного и реального общения;
- расширения и углубления компетенций подрастающего поколения, недостаточно активированных в регулярном образовательном процессе и семье (т.о. снимается проблема «полуязычия» на обоих или нестатусном родном языке);
- возможности смены социального статуса и социальных ролей (ученик-учитель, непохожий на всех – такой как все, ведомый – ведущий, нацменьшинство – нацбольшинство и пр.);

– реализации собственных (наличествующих) компетенций («усиление силы»).

2. Система обязательного регулярного образования (с преемственностью всех уровней образовательных организаций от дошкольных до школы и вуза) – в основном, функция направленного стандартизированного в данной стране и регионе образования и интеграции (а часто и ассимиляции) его в данной социокультурной среде. Основные задачи (в идеале):

- закладка фундаментальных знаний и обучение самостоятельному их расширению и углублению;
- предложение узкоспециальных и междисциплинарных инструментов для работы (анализ и синтез/ индивидуальная ситуативная интерпретация) с получаемой информацией и ориентации в информационной среде;
- демонстрация путей использования информации в существующем этно- и социокультурном контексте.

3. Основную функцию семьи можно обозначить как «корнеобразующую»: передача компетенций от предков к потомкам, создание основы национальной самоидентификации (для мигрантов – н.с. диаспорального типа, открытого или закрытого/капсульного подтипа).

На точках углов треугольника рождаются вариативные (они же межевые, интегративные) формы работы:

А) Семейное дошкольное образовательное учреждение или семейное сопровождение продленного дня в школе – как вариант для детей-билингвов с различными родными языками, посещающими поликультурные образовательные организации, дающие возможность им провести часть образовательного процесса (например, вторую половину дня) с ровесниками и представителями старшего поколения-носителями в той же языковой комбинации (важно для усвоения полученных в первой половине дня знаний, умений и навыков, преподанном на другом родном/неродном языке и превращения их в компетенции; расширения коммуникации на нестатусном языке по темам, обсуждавшимся на статусном и с учетом этнокультурного разнообразия). При этом в первой половине дня проис-

ходит социализация межнационального типа (в едином поликультурном образовательном центре); а во второй половине – внутридиаспорального типа (в этноориентированных семейных образовательных организациях).

Б) Проектная деятельность – как возможность выхода из образовательной (а по сути часто учебной) среды в реальный мир практического поликультурного взаимодействия.

В) Этот пункт обозначен нами как «Центры психолого-педагогической поддержки» и он является наиболее проблемным, поскольку здесь происходит взаимодействие/ столкновение разнонаправленных типов социумов (общества со статусным и семьи со слабым языками; ассимилирующей/ интегрирующей и ассимилируемой/интегрируемой культур и т. д.). При этом дополнительное образование (кружки и секции) управляется желанием родителей и их финансовыми возможностями; тогда как неформальное (само-)образование происходит стихийно (через СМИ и взаимодействие с обществом) и родители пытаются перенять здесь регулятивную функцию, что невозможно без финансового и/или морального рычага.

Следовательно, к задачам педагога добавляется требование обучить родителей общению и взаимодействию с ребенком-билингвом («помочь ему делать самому») с учетом его интересов (центры дообразования), имеющихся ЗУНов и компетенций (**мы рассматриваем компетенции как усвоенные и освоенные в практической деятельности ЗУНЫ**) и типа мировосприятия (семья).

Би- и полилингвы различны по «анемнезу» (отсюда возникает необходимость ведения всеми участниками образовательного процесса «путевой карты билингва»/ портфолио билингва), чтобы учесть невидимые с первого взгляда плоскости «айсберга», обуславливающие развитие ребенка и его путь в системе образования.

И точка психолого-педагогического сопровождения должна быть мобильной в системе обозначенных нами координат и применяться по шведской модели для сопровождаемого регулярного образования детей-мигрантов. Как варианты ее реализации:





Вариант 1 («крыша»)



Вариант 2 («пирамида»)

Илл. 2: Варианты «анамнеза» билингва («айсберги»)

– обучение нестатусному родному языку в регулярной школе в системе продленного дня и часов по выбору учащихся силами педагогов центров дополнительного образования, носителей данного языка как родного;

– «родительские часы» с участием этнопсихолога в регулярных центрах образования с учетом специфики страны проживания и исхода семьи учащегося и др.

Т. о. педагог совмещает в себе функции первичного психолого-педагогического сопровождения для всей семьи – тьюторства для родителей – воспитателя/ через подражание и учителя для детей.

Вывод из описанной нами ситуации – в подготовке УМК и проведении курсов повышения квалификации (а затем пошагово и переквалификации, а также скорейшее включение их содержания в первичную профподготовку педагогических кадров с учетом специфики стандартов и программ страны ее проведения) и написание соответствующих международных и национальных стандартов для педагогов как «сопровождающих» развитие ребенка и становление его как личности, би- и (в идеале) интернациональной (вкл. консультационное сопровождение семьи). И именно этим занимается международный проект BILIUМ.

## II

### ВВЕДЕНИЕ В ТЕМУ

#### 1. Современные тенденции развития билингвального образования

Перед современной системой образования в Европе и мире стоят три задачи. Главная из них заключается в том, чтобы все дети имели право на равные условия в обучении и могли это право реализовать на практике.

Вторая важная задача – укрепление института семьи нового типа: такая семья должна быть ориентирована на индивидуальные особенности и ребенка и семьи в целом, активно участвовать в образовательном процессе и являться фундаментом становления личности подрастающего поколения.

В третьих, образование должно ответить на вызов современности: многонациональность современного социума. Современные социально-экономические условия в мире породили новую образовательную ситуацию: увеличилось число мигрантов, и педагогика вынуждена с этим считаться. В связи с активной миграцией в общеобразовательных центрах стала уже привычной ситуация многоязычия. В зависимости от страны и региона, процент иноязычных учащихся колеблется от 7 % до 40 %. Во многих группах вместе учатся монолингвы и билингвы. В одной аудитории оказываются дети с разными характеристиками: во-первых, все они – носители разноструктурных языков, во-вторых, у них разный уровень владения языком страны пребывания, в-третьих, у них разная когнитивная база (фоновые знания о культурах – семейной и страны пребывания). Т. о. обучение детей-мигрантов имеет два направления: 1) обучение детей с нулевым и пороговым уровнем владения языком страны пребывания (методика иностранного языка для (до)школьников) и 2) обучение детей мигрантов в полиэтнокультурных группах, в смешанных языковых коллективах (совмещение методик языка страны исхода как неродного или другого родного и дисциплины «язык страны пребывания»).

Родители-мигранты также делятся на две глобальные категории: это высокооплачиваемые специалисты, которые приезжают для

квалифицированного труда и соответственно заинтересованы в хорошем качестве образования для своих детей; и низкооплачиваемые рабочие, которые предпочитают отдать ребенка в ближайшую образовательную организацию, чем везти его в специализированное образовательное учреждение (например, образовательную организацию с этнокультурным компонентом для многоязычных детей в возрасте 1 года – 6 лет, которая могла бы адаптировать и социализировать его в новой среде).

На практике мы сталкиваемся с тремя типами семей, заинтересованных в обучении детей в специальных Организациях (регулярных образовательных организациях с наличием консультантов/репетиторов для инокультурных учащихся – «шведская модель», центрах дополнительного образования с родным языком учащихся как языком обучения):

- оба родителя в семье – мигранты;
- один родитель – мигрант (иноязычный), другой – гражданин страны пребывания и носитель ее языка как родного;
- оба родителя – не мигранты, но они заинтересованы в раннем дополнительном развитии и образовании своего ребенка с учетом популярности иностранного языка и культуры (или, например, для Испании – языка страны усыновления ребенка).

Главная задача образовательного учреждения в работе с поликультурными семьями – помочь всем родителям и детям успешно адаптироваться к особенностям новой для них социокультурной среды и педагогического пространства, организовать грамотное методическое и психолого-педагогическое сопровождение семей.

На данный момент, поликультурное образование детей в массовом масштабе осуществляется в форме т. н. «работы с детьми-мигрантами». Этот педагогический процесс очень мобилен: педагоги должны, но не всегда способны «подстраиваться» под новых детей, учитывая их культуру и национальные особенности. Главное для педагога в этой работе: осознать, что язык для ребёнка-билингва – предельно образный носитель конкретной культуры и потому он должен изучаться в контексте соответствующей культуры. Только так ребенок поймет роль и место языка в создании и сохранении

особой национальной картины мира, прочувствует его как средство познания и средство общения.

Ребенок может быть вынужден говорить на двух языках в двух случаях: если язык семьи и язык общества не совпадают или если ребенок посещает образовательную организацию, язык которой не совпадает с языком семьи и/или страны. Частный случай возникновения билингвизма проявляется в том случае, когда няня или гувернантка, проводящая много времени с ребенком, говорит на другом языке и, таким образом, обучает этому языку ребенка. Наиболее распространенной является ситуация, в которой семья живет в иноязычном окружении, и ребенок общается вне семьи на другом, чем дома, языке. В наши дни набирает силу тенденция создавать условия для билингвального образования (изучения иностранного языка) в детском саду, школе. Все это – различные типы ситуаций, требующие специфического подхода к образовательному процессу: начиная от выбора педагогов/гувернанток (носители языка и культуры как родных, способные осуществить погружение ребенка в аутентичное общение на языке с учетом норм и традиций) и заканчивая созданием образовательной среды и ее оформлением.

Наконец, важен вопрос: зачем нужно поддерживать и развивать не языки как самоцель (что происходит с иностранными языками), а именно как феномен естественного многоязычия (языки как инструмент общения, развитие происходит намного обширнее и глубже, затрагивая все сферы формирования личности и коммуникативной компетенции ребенка). Ответ на него дали представители частного бизнеса в Европе и в мире, стремящиеся расширить количество естественных билингвов на своих предприятиях. Это происходит не из желания использовать их родные языки (ведь корпоративный язык, как правило, – английский), а скорее в стремлении реализовать с выгодой для предприятия их высокие общие способности и компетенции: многовариантность и оригинальность их решений, высокую скорость переработки ими разнообразной информации, стрессоустойчивость и др. Отмечают также особую контактность билингвов, но тут важно учитывать, что наиболее продуктивны они в индивидуальной работе, а не в составе коллектива.

Перейдем к вопросу об образовании в поликультурной группе, то есть к поликультурному образованию. Такое образование – это не новый тип образовательного процесса, это конструкт, опирающийся на развитие двунаправленной этнической самобытности ребенка, и в этом качестве он является решающим средством достижения единого федерального образовательного пространства, о котором говорится в законах об образовании большинства стран Европы и мира и интеграции в общемировое образовательное пространство.

Содержание поликультурного интегрированного образования способствует развитию межпредметных связей как дисциплин гуманитарного цикла (чтение, письмо, изобразительно искусство, культурологическое страноведение в доступных детям данного возраста реализациях), так и дисциплин естественнонаучного цикла (счет, природоведение, ритмика, хореография и т. д.). Его результат – всестороннее развитие бинациональной (интернациональной) личности, обладающей коммуникативной компетенцией в широком понимании данного термина (вкл. межкультурную, социокультурную, медиа-, лингвистическую и Я-компетенции) и способной позитивно-критически относиться к явлениям реальности и проявлениям деятельности человека в мире.

## **2. Что такое «двуязычие» (билингвизм)?**

Более 30% детей и подростков сегодня в глобализированной Европе и развитых странах мира (вкл. РФ) – естественные би- или полилингвы<sup>4</sup>. Но как происходит становление и развитие естественного (и искусственного) многоязычия в поликультурной среде – однозначного и окончательного ответа на этот вопрос пока не дал ни один ученый. Причинами же повышенного интереса к билингвам является то, что они показывают более высокий уровень по некоторым шкалам креативности (творческих способностей), а именно: умение видеть возможность многовариантности в решении практических задач, оригинальность в работе, чего бы она ни касалась, и др.

---

<sup>4</sup> Филимонова М. С., Крылов Д. А. Билингвизм как тенденция языкового развития современного общества. – Электронный ресурс. Код доступа: <http://www.science-education.ru/101-5558> (последнее обращение 21.03.2014)

Многие ценные качества билингва имеют большое значение для современного рынка труда, требующем высокую скорость переработки информации, умения концентрироваться при наличии помех, способность к кооперации, – что как раз и свойственно билингвам.

Остановимся на том, что такое **естественный билингвизм, естественное (не благоприобретенное, не искусственное, не учебное) двуязычие**<sup>5</sup>. Естественный билингвизм, по определению лингвистов, предполагает активное, свободное владение двумя языками, возможность открытой коммуникации на обоих языках с переключением кодов (языковых и поведенческих или, иначе говоря, вербальных и невербальных). Двуязычие может быть:

- конкурентным, когда использование языка обусловлено ситуацией коммуникации, а не ее темой;

- исключительным, когда один язык закреплен за одной темой коммуникации;

- сложным, когда наблюдается явление интерференции в речи, смешение языковых кодов;

- координированным, когда две отдельные языковые системы развиваются равноценно с полным переключением кодов при коммуникации. Как показывают наблюдения, у детей-билингвов, с которыми разговаривают последовательно на литературных и правильных грамматически одном и другом родных (родном и неродном) языках, двуязычие при общении с другими билингвами, как правило, конкурентно-сложное, а при общении с монолингвами в комфортной психологической ситуации в большинстве случаев – конкурентно-координированное.

**Важнее всего понять, что при естественном билингвизме вопрос о том, какой язык является первым, а какой – вторым, решается отдельно для каждой конкретной ситуации и для каждого ребенка индивидуально, а первенство языков может перераспределяться не только в течение жизни, но и в различных сферах общения. Поэтому говорить об одном из языков как о первом или**

---

<sup>5</sup> См. также классификации билингвизма в РФ: [http://lomonosov-fund.ru/enc/ru/encyclopedia:0127453:article#r5\\_1](http://lomonosov-fund.ru/enc/ru/encyclopedia:0127453:article#r5_1) (последнее обращение 21.03.2014)

втором для естественных билингвов неверно. Понятиями «первый» и «второй» языки принято обозначать последовательность изучения языков как иностранных (и тогда эти термины верны) или последовательность социализации на данных родных языках (первый язык – язык семьи, второй – язык страны). Но, с течением лет и в зависимости от ситуации общения, языки в жизни билингва могут меняться местами (в бытовых, вторичных ситуациях, будет преобладать «первый язык» и т.п.). Поэтому применение понятий «первый» и «второй» язык по отношению к языковому развитию естественного билингва не является релевантным: второй по последовательности освоения язык может оказаться в какой-то момент жизни первым по значимости. Поэтому мы предлагаем вместо «первый» и «второй» родные языки использовать понятия «родной» и «другой родной (неродной)» языки с учетом отношения к ним (восприятия данных языков и культур) самих носителей-билингвов.

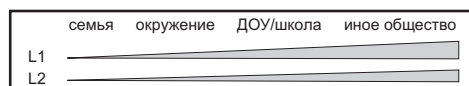
При анализе языкового развития билингвов, теории и практики постоянно сталкиваются с обилием и неточностью также иных терминов, зачастую противоречивых. Так, в современной литературе по вопросам национально-русского естественного билингвизма (дву- и многоязычия детей) имеет место недифференцированное употребление разных терминов: «язык как неродной», «язык как второй родной», «язык как иностранный»<sup>6</sup>. Эти термины де-юре и де-факто – не синонимы; смешение их и использование по отношению к носителям языков как неродного, иностранного и родного одних и тех же методик чревато утратой естественного многоязычия, дебилингвализацией и даже десоциализацией личности. Одно из основных различий между другим родным и иностранным языками заключается в том, что при овладении языком как другим родным роль «катализатора» выполняет семья билингва, тогда как при изучении неродного языка таковым является общество, что же касается изучения иностранного, то оно инициируется школой или вузом.

---

<sup>6</sup> См. подробнее: Берсенева М. С., Кудрявцева Е. Л. О терминологии и практике преподавания русского языка в мире: русский как иностранный, неродной и другой родной// Проблемы современного филологического образования. Вып. X. – М.: МГПУ, 2013. – С.181–195

При этом немецкие исследователи четко разделяют «немецкий как второй родной», «немецкий как иностранный» и «немецкий как родной» с учетом таких факторов как (по М. Nove и др.<sup>7</sup>):

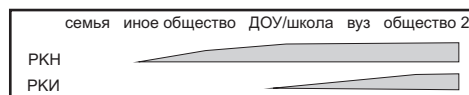
- функции языка в обучении (в школе),
- ситуации обучаемого,
- функции языка в жизни (язык социализации и окружения, родной язык или изучаемый иностранный язык),
- «измерение» уровня владения (знания владеющих языком как другим родным измеряются по той же шкале, что знания носителей языка как родного),
- проблемы в изучении и типология ошибок,
- рамочные условия обучения.



Тип 1: Параллельное освоение языков (два первых языка); родители-носители обоих языков как родных: L1 – язык семьи, L2 – язык общества и государства



Тип 2: Суксессивное (последовательное) овладение языками; родители-носители только одного языка (L1) (частичный билингвизм)



Илл. 3: Социумы, определяющие типы и периоды усвоения и освоения языков. Тип 1 и 2 с изменениями по: <http://home.edo.uni-dortmund.de/~hoffmann/ABC/Mehrsprachigkeit.html>, 12.05.2013

Русский для детей соотечественников, проживающих в иноязычной окружающей среде с русским языком как «материнским»/ «семейным», может оказаться (в зависимости от семейной установ-

<sup>7</sup> Цитируется по электронным базам данных. – Коды доступа: [http://ganztag-blk.de/ganztags-box/cms/upload/sprachfrderung/BS\\_1/Tessla\\_Poster\\_DaZ\\_soll\\_in\\_Materialien.pdf](http://ganztag-blk.de/ganztags-box/cms/upload/sprachfrderung/BS_1/Tessla_Poster_DaZ_soll_in_Materialien.pdf); [http://www.berlin.de/imperia/md/content/bamitte/presse/auslaenderbeauftragter/sprachfrderung\\_daf\\_dam\\_daz.pdf?start&ts=1166790052&file=sprachfrderung\\_daf\\_dam\\_daz.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/bamitte/presse/auslaenderbeauftragter/sprachfrderung_daf_dam_daz.pdf?start&ts=1166790052&file=sprachfrderung_daf_dam_daz.pdf); [http://www.kompetenzzentrum-sprachfoerderung.de/fileadmin/user\\_upload/Glossar.pdf](http://www.kompetenzzentrum-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Glossar.pdf); [http://www.poliglotti4.eu/docs/Expertise\\_Sprachstandsfeststellung.pdf](http://www.poliglotti4.eu/docs/Expertise_Sprachstandsfeststellung.pdf)



ки и отношения общества к носителям русского языка) как одним из родных, так и иностранным или даже неродным (языком родителей, не присвоенным, а освоенным или изученным ребенком). И в каждом случае необходим индивидуальный поход, начинающийся с анамнеза билингвизма, описываемого педагогами совместно с родителем и психологом/ логопедом<sup>8</sup>.

По анамнезу (истории появления) двуязычие может быть *естественным* (или так называемый «*семейным билингвизмом*» в условиях, когда семейный язык и язык общества страны проживания не совпадают) и *искусственным* (не семейный язык, не язык общества, а третий, изученный с гувернанткой в XIX веке или педагогом в XXI столетии, в раннем детстве до 8 лет). Семейный билингвизм возникает по причине изменения геополитического положения государства и изменения условий жизни (распад государства, появление смешанных семей, переезд семьи и др.), а искусственный билингвизм более регулируем и направляем. Ряд специалистов говорит также о «*стихийном билингвизме*» как явлении, неизбежном для поликультурного и многоязычного общества<sup>9</sup>. Это не только семейный язык родителей, используемый ими непоследовательно; но язык иной нации, который дети (схватывающие, как известно, всё на лету) приносят с улицы: из песочницы, образовательной организации, школы. В этой ситуации речь стихийного билингва нередко изобилует ошибками, и владения языком не переходит порог рецептивного, рецептивно-репродуктивного уровня (уровня восприятия и полного повторения).

По коммуникативным источникам формирования билингвизма выделяется *контактный билингвизм* (формальное и неформальное общение с носителями одного или обоих родных для ребенка языков) и билингвизм *неконтактный, дистантный* (получение инфор-

<sup>8</sup> Например, в качестве инструмента создания подобного анамнеза рекомендуется использовать Road Card Bilingual (подробнее: «Дети мира» на портале <http://bilingual-online.net>) или по адресу: [info@bilingual-online.net](mailto:info@bilingual-online.net). Вариант опросного листа для родителей и педагогов русско-немецкого билингва дан в Приложении 1 к настоящей Концепции.

<sup>9</sup> См. Сорокина В. Программа по русскому языку для билингвов. – Электронный ресурс. Код доступа: [http://bilingual-online.net/index.php?option=com\\_content&view=article&id=606%3Aprogramm-bilinguale-bildung&catid=61%3Akabinet-metodista&Itemid=54&lang=ru](http://bilingual-online.net/index.php?option=com_content&view=article&id=606%3Aprogramm-bilinguale-bildung&catid=61%3Akabinet-metodista&Itemid=54&lang=ru) (последнее обращение 21.03.2014)

мации на языках, а также информации о языках и культурах их носителей из СМИ).

По критерию коммуникативной активности (активности в общении на каждом из языков) билингвов делят на *активных и пассивных*. Здесь уместно вспомнить «лестницу» уровней билингвизма по Е. М. Верещагину<sup>10</sup> (от рецептивного/ воспринимающего через репродуктивный/ воссоздающий к продуктивному/созидательному), подтверждающую наш тезис. Дети-естественные билингвы 2–4 лет, при условии целенаправленной работы родителей и педагогов, являются активными билингвами.

Необходимо отметить, что как коммуникативная активность билингвов, так и доминантность одного из родных языков, подвержены влиянию среды проживания ребенка и условий становления и развития его индивидуального многоязычия. И движение по «лестнице» билингвизма возможно в обоих направлениях. Языки могут:

- заменяться (смена языка),
- деградировать (языковая аттриция),
- застывать (фоссилизация),
- забываться (языковая смерть);
- возрождаться (ревитализация),
- поддерживаться (сохранение),
- целенаправленно развиваться и совершенствоваться (модернизация).

Овладение двумя (несколькими) языками может происходить одновременно (симультанно), последовательно или поочерёдно. Симультанно (одновременно) двуязычное развитие происходит, если дома ребёнок говорит на одном языке, а на улице и в образовательной организации – на другом языке, или если его родители говорят с ним на разных языках. Причём на ранних этапах развития билингвизма ребёнок может сначала не понимать, что с ним говорят на разных языках. В таком случае он «машинально» отвечает на том языке, на котором к нему обращаются. При сукцессивном (последо-

---

<sup>10</sup> Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). – М.: изд-во МГУ, 1973.

вательном) овладении двумя языками второй язык усваивается на основе первого.

Языковой материал поступает к ребёнку не одновременно, а поочерёдно на протяжении значительных периодов времени. Например, ребёнок живёт то в одной, то в другой стране (речевой среде) по нескольку месяцев. При альтернативном (чередующемся) овладении двумя языками каждый из них находится периодически в неравном положении по сравнению с другим. «Повышенное внимание уделяется то одному, то другому; в промежутках один из языков частично забывается, а затем, при перемене места жительства или в иных условиях, восстанавливается»<sup>11</sup>.

Двуязычная ситуация будет сбалансирована только в том случае, если билингв будет свободно владеть обоими языками, использовать их в любых речевых ситуациях, с лёгкостью переключаться с одного языка на другой, не смешивая при этом системы разных языков. Между тем полное и автономное владение двумя языками, по мнению А. Н. Леонтьева и И. А. Зимней<sup>12</sup>, превышает психические возможности обычного человека. Происходит интерференция двух языковых систем, то есть их частичное отождествление и смешение, что приводит к ошибкам в речи (например, появлению т.н. «суржика», интерференции, смешения в речи элементов двух языков вплоть до т.н. «полуязычия» на одном или каждом из языков билингва)<sup>13</sup>.

Как избежать негативных моментов интерференции? Здесь мы только наметим путь, по которому предстоит двигаться в дальнейшем: это разграничение языков и культур в речи и поведении старшего поколения; последовательное и целенаправленное введение

---

<sup>11</sup> Паршакова О. Воспитайте ребенка билингвом! – Электронный источник. Код доступа. – [http://books.google.de/books?id=HпckoQCoSL4C&printsec=frontcover&hl=de&source=gb\\_s\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.de/books?id=HпckoQCoSL4C&printsec=frontcover&hl=de&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)

<sup>12</sup> Психологические особенности владения иностранным языком/ И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев// Международная конференция преподавателей русского языка и литературы «Актуальные вопросы преподавания русского языка и литературы»: Тезисы докладов и выступлений. – М.: 1969. С. 146–148.

<sup>13</sup> Рекомендуем также прочитать: Щерба Л. В. О понятии смешения языков// Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974. – С. 60–74 (также как электронный ресурс с кодом доступа: <http://www.durov.com/linguistics1/shcherba-74b.htm>)





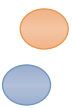
языков в контексте культуры через общение на и о языках; сопоставление (не противопоставление!) языков и культур, в первую очередь как соположение социумов, на них говорящих.

Как вводить родные языки, чтобы избежать их смешения? Ответ на этот вопрос дают, например, древние ритуалы. Вспомним о семи вещах, придающих богам их божественные силы:

- |                                     |            |
|-------------------------------------|------------|
| 1. позы (язык тела, мимика и жесты) |            |
| 2. мантры,                          | 5. пища,   |
| 3. танцы,                           | 6. игры,   |
| 4. песнопения,                      | 7. запахи. |

По сути, это те же пути поступления информации к человеку и пути передачи информации, которая сообщается на языках о культурах. Важно учитывать, что у ребенка есть возможность и необходимость субъективизации этой информации, то есть он вживается в язык через восприятие всего связанного с ним всеми органами чувств и подражает говорящим на этом языке.

Хотя в процессе усвоения двух языков они влияют друг на друга (точнее – в сознании ребенка возможно искажение структур одного языка под влиянием структур другого), надо признать, что интерференция – далеко не всегда негативное явление. Есть интерференция, связанная с недостаточностью лексического запаса у билингва на одном из родных языков. Она, как правило, «саморегулируется» при погружении ребенка в среду данного языка. Есть также интерференция сознательная, связанная с принадлежностью ребенка-билингва двум культурам и би-/интеркультурной составляющей его личности, сознания: она проявляется, например, в том, что билингв отказывается считать переводом понятия с одного языка на другой не совпадающие по сути явления (Bäckerei – пекут и продают хлеб; булочная – только продают). Негативное проявление интерференции – это использование слов одного языка в грамматических формах, свойственных другому языку (пойдем в Bäckerei'у, папа во Flughafen'e); своего рода, смесь незнания с леностью, нежеланием поиска эквивалентов. Причина ее – в небрежном речевом поведении старшего поколения, родителей, принимаемом детьми за норму (образец), поскольку дети, как известно, легко внушаемы.

РКР 	Знаю русский язык.	МЛ1	непроизвольность, бессознательное освоение	РЯ как единственная реальность	единственность РЯ	Я	определение учитывает не только страну проживания, но язык первичной и вторичной социализации и этнокультурный компонент (язык этнической самоидентификации); язык – инструмент, термометр для ее измерения); роль грамматики в отношении к коммуникации (изучение или обучение грамматике или коммуникации) и наличие эмоциональной составляющей и связи истории языка со своей или семейной историей («язык во мне или я в языке»)
РКДР 	Могу говорить на двух языках	МЛ2	непроизвольность, бессознательное освоение (один центр мозга отвечает за 2 языка)	Оба языка как неосознанная насущная потребность	единство в двойственности («двуликий Янус»)	образование новой формы на пересечении 2-х существующих 	
РКН 	Обязан знать русский язык.	МЛ2	произвольно-непроизвольное, бессознательное-осознанное усвоение (зависит от языка окружений, ближайшего и отдаленного)	РЯ как осознанная потребность	двойственность	Я я (при родственности культуры) или Я R (при отдаленности культуры); статусный язык – в сильной позиции	
РКИ 	Мне нужно или я хочу учить русский язык.	МЛ1 (+1 на уровне С1–С2)	произвольное, осознанное изучение	РЯзык как осознанная необходимость	дополнительность	Я R (культуры, даже близкородственные, находятся под влиянием языка общества, нерусского)	

Илл. 4: Восприятие языков носителями. МЛ – «ментальный лексикон», не строится, а извлекается готовым из существующего «багажа» говорящего (лингвистического и экстралингвистического)1. Какой язык – «родной» для ребенка?

### 3. Какой язык – «родной» для ребенка?

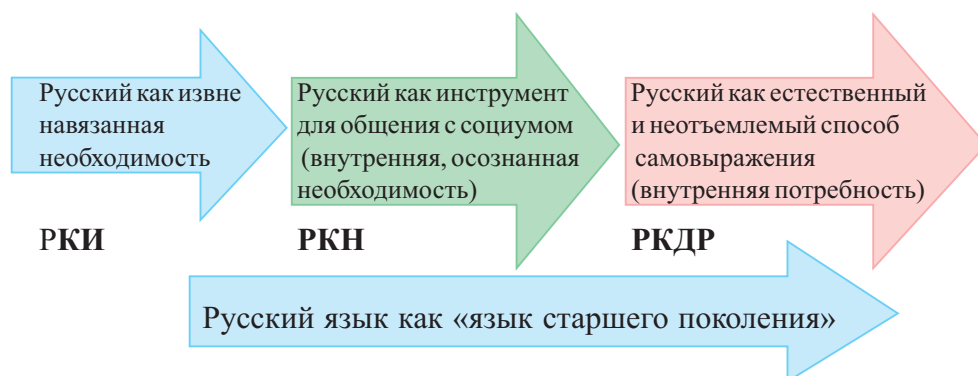
Кто оказывает влияние на индивидуально принимаемое решение вопроса о том, какой язык является «родным» для ребенка? В первую очередь, это семья, родители, привносящие этот язык в повседневное общение либо как язык внутрисемейной полной социализации (все члены семьи говорят на данном языке), либо как социализации частичной (смешенная семья). Во-вторых, общество, которое «маркирует» ребенка-мигранта как «не-носителя» статусного (коренного) языка данного общества как родного; и дает (предлагает) ребенку иной язык как язык статусный, язык получения образования и гражданства.

Значит, задача педагогов и родителей – найти пути, как предоставить ребенку возможность самому сделать вывод о том, какой или какие языки для него – «родные» и ни в коем случае не ограничивать малыша одним языком. «Отказ от использования «домашнего» языка родителями может привести к большим эмоциональным и психологическим трудностям, как для родителей, так и для ребенка. В конце концов, язык сильно привязан к эмоциональной и идентификационной сферам»<sup>14</sup>.

Начать путь к самопознанию для ребенка и познанию ребенка для родителей и педагогов можно с анкетирования (вариант теста на определение уровня сбалансированности естественного билингвизма у детей 5–8 лет разработан авторским коллективом сайта [www.bilingual-online.net](http://www.bilingual-online.net) и дан в Приложении 2 к данной Концепции для русско-немецкого двуязычия). И один из вопросов – об отношении личности к «своим» языкам (оценка, предпочтение или подавление, языковые ожидания и представления). Интересно высказывание Т. Ю. Поздняковой о том, что «в языковом сознании билингвов каждая из форм существования языка («неродной», «иностранный», «другой родной») обладает своей системой опознавательных и дифференцирующих признаков, не позволяющих, например, словам «неродной» и «иностранный» становиться синонимами (как это происходит в случае монолингвального развития личности), а

<sup>14</sup>Цитируется по: Romaine S. Bilingualism. – London: Blackwell, 1995.

«другому родному» превращаться в комплиментарное иносказание» (Romaine, 1995: 6)<sup>15</sup>.



Илл. 5: Типы отношений билингва к другому языку/не страны пребывания («языковая самоидентификация билингва» по Ю. Д. Апресяну)

Среди множества определений естественного многоязычия мы выбрали наиболее емкое и в то же время прозрачное для адресатов данных материалов определение. Билингвизм – владение двумя языками, обычно – в ситуации, когда оба языка достаточно часто используются в реальной коммуникации. Наиболее типичный случай возникновения билингвизма – когда ребенок вырастает в семье, где родители говорят на разных языках (принцип «одно лицо – один язык»). Два языка обычно бывают сформированы у человека в разной степени, поскольку не бывает двух совершенно одинаковых социальных сфер действия языков и представленных ими культур. Поэтому в определении билингвизма часто отсутствует требование абсолютно свободного владения обоими языками. Если один язык не мешает второму, а этот второй развит в высокой степени, близкой к владению языком у носителя языка, то говорят о сбалансированном двуязычии. Тот язык, которым человек владеет лучше, называется доминантным; это не обязательно первый по времени усвоения язык.

<sup>15</sup> Цитируется по: Позднякова Т. Ю. Русскоязычие и проблемы русскоязычной идентификации билингвов. – Электронный ресурс. – Код доступа: [http://www.bilingual-online.net/index.php?option=com\\_content&view=article&id=831%3Aprobleme-der-selbsidentifizierung-der-bilingualen&catid=50%3Akabinet-psihologa&Itemid=47&lang=de](http://www.bilingual-online.net/index.php?option=com_content&view=article&id=831%3Aprobleme-der-selbsidentifizierung-der-bilingualen&catid=50%3Akabinet-psihologa&Itemid=47&lang=de)

Различают усвоение второго (другого родного, неродного, иностранного) языка в детском, подростковом и взрослом возрасте. Когда овладение двумя языками происходит одновременно в раннем детстве (т. е. второй язык входит в жизнь ребенка до 5–8 лет), то в мире говорят о двойном овладении первым языком или об овладении двумя родными или первыми языками (2L1), чтобы подчеркнуть, что второй язык усваивается благодаря тем же механизмам, что и первый. Такое овладение (освоение) качественно отличается от последующего способа усвоения языка, поскольку этот процесс уже не может проходить полностью спонтанно. У детей-билингвов в ситуации соблюдения принципа «один язык – одно лицо», т. е. когда каждый из родителей и педагогов говорит только на своем языке, формируется представление о связи языка со сферой применения (например, «мамины слова» и «папины слова»); иногда два слова из разных языков употребляются совместно (как бы с переводом) или выбирается устойчивый набор слов из двух языков. Чем больше внимания уделяют родители и педагоги развитию каждого из языков, тем меньше они смешиваются, но какой-то элемент интерференции все же неизбежен. Критическим периодом в овладении вторым языком (как другим родным, неродным или иностранным – в зависимости от контекста ситуации овладения) считают возраст 8–10 лет, после которого едва ли ребенок овладеет фонетикой чужого языка в совершенстве, уменьшается также вероятность естественного овладения языковыми конструкциями, уходит непосредственность восприятия чужой культуры.

Много исследований проводится в области нарушений речи у билингвов<sup>16</sup>, что позволяет не только понять, как устроен мозг

---

<sup>16</sup> Цгоева А.К., Конопацкая Л.Л. Нарушения письма и их коррекция у младших школьников с билингвизмом. – Электронный ресурс. Код доступа: [http://www.rae.ru/use/?section=content&op=show\\_article&article\\_id=7783069](http://www.rae.ru/use/?section=content&op=show_article&article_id=7783069) (обращение 21.03.2014); Осиповская М.П. Особенности связной речи заикающихся школьников-билингвов в сравнении с нормой. Дисс. на соиск. уч. степ. к. пед. Наук. – ГБОУ ВПО МПГУ, 2005. – Электронный ресурс. Код доступа: <http://www.dissercat.com/content/osobennosti-svyaznoi-rechi-zaikayushchikhsya-shkolnikov-bilingvov-v-sravnanii-s-normoi> (обращение 21.03.2014); Сомин А.А. Речевые нарушения при близкородственном билингвизме. ... – Электронный ресурс. Код доступа: <http://www.dialog-21.ru/digests/dialog2010/materials/html/70.htm> (обращение 21.03.2014) и др.



двухязычного индивида, но и лучше описать природу речевой способности вообще. Известны случаи, когда при афазии (системном нарушении уже сформировавшейся речи в результате травм, опухолей головного мозга, инсультов и пр.) люди вспоминали язык, который учили в детстве, но которым потом не пользовались – это был недоминирующий, забытый, но эмоционально окрашенный язык. Последние научные работы, проводившиеся при помощи сканирования поврежденного заболеванием и неповрежденного головного мозга билингов, показали, что у людей, ставших двухязычными во взрослом возрасте, два языка скорее локализованы в разных местах головного мозга, а у тех, кто изучал два языка с детства, вероятно, в одном и том же»<sup>17</sup>.

К этому мы хотели бы добавить данные по нейропсихологическим основаниям билингвизма (Oksaar, 2003): «Гипотезы критического (по иной терминологии «сенситивного») периода: критическая фаза овладения вторым языком принята как возраст между примерно вторым годом жизни и половым созреванием, т. е. 12 годами. Нормальное (полноценное) овладение языком как родным после 12 лет невозможно. Гипотеза пластичности: оптимальным возрастом для овладения вторым языком (естественный и искусственный билингвизм – Е. К.) – между 3 и 8 годами. В этом возрасте существует максимальная пластичность нервной системы (neuronale Plastizität). Однако на практике овладение детьми одним или двумя языками происходит гораздо раньше»<sup>18</sup>.

Все перечисленные выше исследователи и педагоги-практики отмечают, что при раннем овладении языками происходит процесс имитации (спонтанная творческая имитация), что позволяет детям перенять произношение носителя языка<sup>19</sup>. К тому же, дети более

---

<sup>17</sup> Цитируется по: Билингвизм// Электронный справочник студента. – Электронный ресурс. – Код доступа: <http://www.students.by/articles/77/1007721/1007721a1.htm>

<sup>18</sup> Oksaar E. Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 2003. – 222 с.

<sup>19</sup> Седых В.А. Организация раннего обучения иностранным языкам детей младшего школьного возраста. – Электронный ресурс. Код доступа: [http://lomonpansion.com/articles/detail/?item\\_id=1785&catalogue\\_id=](http://lomonpansion.com/articles/detail/?item_id=1785&catalogue_id=)(последнее обращение 21.03.2014)

мобильны и раскрепощены, они свободно заговаривают на языке, не обращая внимания на ошибки (после 10 лет они становятся более самокритичными, самокритика может перерасти в юношеский максимализм как по отношению к своим, так и чужим речевым ошибкам).

При всем том, ученые отмечают, что неверно судить о качестве и скорости овладения родными языками только с учетом фактора возраста, поскольку благоприятное или неблагоприятное воздействие может исходить из социо-психологических и социокультурных условий, которые мы обсудим ниже. Здесь отметим только, что социально-психологические условия являются комплексным фактором, который включает

- социальные условия (статус языков, социальный статус их носителей, этническая принадлежность ребенка и семьи, социальные сети, возраст начала жизни в иной среде и время проживания в стране исхода, сохранение контакта со страной исхода и др.);
- индивидуальность ребенка (возраст, пол, способность к языкам, мотивация, страхи и др.);
- языковые особенности каждого из родных языков;
- подготовка педагогического состава образовательной организации и родителей к совместному образованию естественного билингва.

### **3.1. Уровни владения другим родным (неродным) языком в условиях двуязычия<sup>20</sup>**

**Элементарный уровень (A1).** Ребенок минимально владеет другим родным (неродным) языком как средством общения. Активный словарный запас незначителен и не может быть использован для создания связного высказывания в процессе общения с носителем языка.

---

<sup>20</sup> Названия уровней приведены в соответствии с системой Государственного тестирования по русскому языку как иностранному РФ.

**Базовый уровень (A2).** Ребенок знает, понимает и употребляет в речи наиболее частотные знакомые слова, фразы, этикетные формы, понимает медленное и простое по составу и конструкции предложения обращение взрослого. Может рассказать короткое стихотворение.

**Первый уровень (B1).** Ребенок понимает простые тексты, способен называть игровые действия, выражать свои нужды, используя простые синтаксические конструкции. Может вступать в простой диалог в ограниченных ситуациях общения.

**Второй уровень (B2).** Ребенок понимает более сложные тексты (в т.ч. поэтические), способен комментировать свои действия. Может вступать в диалог в основных ситуациях общения и, оптимально, со знакомыми носителями языка.

**Третий уровень (C1).** Ребенок понимает обращенную речь носителей языка, воспринимает другой родной (неродной) язык как часть культуры народа изучаемого языка (знает национальные сказки, песни, пословицы, поговорки), способен к общению с незнакомыми носителями языка.

**Четвертый уровень (C2).** Ребенок самостоятельно пользуется языком в различных жизненных ситуациях общения, понимает спонтанную речь, умеет выражать свои мысли, чувства и эмоции; способен участвовать в разговоре на уровне носителя языка своего возраста. Владение другим родным (неродным) языком на данном уровне обеспечивает двуязычному ребенку возможность осуществления межкультурной коммуникации в полиэтнической среде.

Поскольку язык не существует в отрыве от культуры, с перечисленными выше уровнями владения языком должны совмещаться:

#### ***Уровни межкультурной компетенции дошкольников в условиях дву- и многоязычия в детском саду***

**Элементарный уровень (A1):** не относится к проявлениям иной культуры негативно; но не использует имеющиеся знания о ней в своей повседневной жизни (продолжает использовать опыт, приобретенный в семье); культура как иностранная;

**Базовый уровень (A2):** знания об иной культуре (страны изучаемого языка) охватывают основные сферы жизни (обращение за помощью, прием пищи, осуществление покупок и пр.), но они не глубоки, поверхностны и редко применяются в реальном общении; не пытаются перенести положения (традиции, шкалу ценностей и пр.) своей семейной (родной) культуры на чужую при контакте с ней; культура как иностранная;

**Первый уровень (B1):** воспринимает другую культуру не как «постороннюю», а как «иную», относительно равноценную собственной; использует имеющийся опыт и знания в сфере общения в ситуациях в быту; культура как иностранная;

**Второй уровень (B2):** признает и понимает необходимость сосуществования разнообразных культур и традиций, обогащение общества за счет его поликультурности; сопоставляет в повседневной жизни традиции и опыт своего и другого народа (носителя изучаемого языка) и часто применяет знания, полученные в результате подобного соположения в быту; культура как иностранная;

**Третий уровень (C1):** адаптировался к (в) данной культуре, но не принимает ее как неотъемлемую часть своего «Я» (элемент национального компонента своего характера и поведения); регулярно и правильно применяет знания о культуре и традициях страны изучаемого языка во время общения с ее представителями, но остраивается от них (есть «я» и «они»); культура как неродная;

**Четвертый уровень (C2):** полностью интегрирован в другую культуру и принимает ее как часть своего «Я»; живет в традициях и культуре на всех уровнях и во всех сферах жизни как в «своих» культуре и традициях; культура как родная.

Причем, важно отметить, что восприятие языка как неродного, родного/ другого родного или иностранного не всегда полностью совпадает с самооценкой детьми культуры как неродной, родной или иностранной.

## 4. Возрастные психофизиологические особенности развития детей и организация билингвального подхода в образовании

### 4.1. Психолингвистические основы билингвизма

Основные психофизиологические параметры билингвов в целом такие же, как у монолингвальных (монокультурных) сверстников.

		По Э. Эриксону				По М. Монтессори
Стадии развития	Психосоциальные кризисы		Нормальная линия развития	Аномальная линия развития	Референтное (значимое) окружение	Доминанта личностного развития
0–1 год	Базовое доверие к миру и людям	Недоверие к миру и людям	Любовь, доверие к родителям и общение с ними	Недоверие к людям – результат плохого обращения, недостаточность положительных эмоций общения	Мать	«Впитывающее сознание»
1–3 года	Автономия, самостоятельность	Стыд, сомнение, неуверенность	Уверенность в себе, самостоятельность	Сомнения, стыдливость, желание скрыть недостатки речи, ходьбы	Родители	
3 года 6 лет	Инициативность	Чувство вины	Любознательность, подражание взрослым, включение роле-половое поведение	Пассивность в общении, инфантильная зависть к другим детям. Нет роле-половое поведение.	Семья	«Строитель самого себя»
6–9 лет	—————→					«Исследователь окружающего мира»

6–12 лет	Осмысленная работа, трудолюбие	Чувство неумелости, неполноценности	Трудолюбие, стремление к успехам, развитие умений и навыков, ориентированность на задачу	Слабость развития трудовых навыков, комплексы, избегание сложных заданий и соревнований	Двор, школа	
9–12 лет	—————→					«Учёный»

Илл. 6: Возрастные особенности развития по Э. Эриксону (психоаналитик) и М. Монтессори (педагог). Источник: festival.1september.ru/articles/581392/pril5.doc (электронный ресурс; дата последнего просмотра: 12.07.2013)

В отношении билингвов, однако, данная схема требует дополнений: например, к нормальным вопросам и проблемам переходных периодов (6–7 лет, 12–14 лет и 16–18 лет) добавляется свойственный естественным билингвам вопрос о своей этнокультурной и национальной принадлежности (основа «кризисов билингвизма»). Подготовить ребенка, а затем и подростка, к правильной постановке вопроса «Кто я?» и формулировке аутентичного ситуации ответа (оптимален был бы ответ: «Человек мира»; совокупная интерлингвальная, интеркультурная и интернациональная ментальность – термин наш на основе терминологии А. Н. Антышева<sup>21</sup>) – задача педагогов, родителей и сопровождающих их психологов.

<sup>21</sup> Антышев А. Н. О стратификации этносоциумов и взаимодействии их культур и языков // Россия и Запад: диалог культур. – М., 1996. – С. 367–373. Автор говорит о трех типах ментальности: «интерлингвальная, интеркультурная, интернациональная ментальность, в основе которой лежит адекватное восприятие, понимание и практическое применение реалий окружающего мира; полилингвальная, поликультурная, полинациональная ментальность, развивается в результате дву- и многоязычия как целых этносоциумов, так и отдельных индивидов, овладевающих наряду с родным еще одним или несколькими неродными языками с их культурами; монолингвальная, мононациональная ментальность существует лишь в условиях этнического «отшельничества», обусловленного изоляцией и обособлением этноса от развития мировой цивилизации». Мы полагаем, что ментальность би- и полилингвов при целенаправленном комплексном развитии билингвизма на первой стадии би- или полилингвальна/-культурна/-национальна, а затем – интерлингвальна, интеркультурна и интернациональна; поскольку она не дублируется, а на пересечении, на базе двух и более родных языков и культур создается интерлингвальное и интеркультурное образование.

М. Г. Хаскельберг<sup>22</sup> выделяет следующие особенности развития двуязычных детей:

- они позднее овладевают речью;
- словарный запас на каждом из языков часто меньше, чем у сверстников, говорящих на одном языке, при этом общий, совокупный лексикон ребенка шире;
- при отсутствии систематического обучения может быть недостаточно усвоена грамматика;
- могут возникнуть трудности при усвоении письменной речи второго языка;
- при отсутствии практики может возникнуть постепенная утрата недоминирующего родного языка;
- у детей могут возникать эмоциональные трудности, которые проявляются в поведении. Частые колебания настроения, плаксивость и повышенная капризность у младших, неспособность завершить начатое и беспокойство у более старших.

Как мы видим, «термометром» психического здоровья и психологического комфорта естественного билингва является его язык, точнее, речь в ее устной и письменной формах (в рамках коммуникативно-речевых ситуаций). Согласно В. А. Пищальниковой, «язык как универсальное средство хранения, формирования и представления знания разного уровня, ... как репрезентант ментальности определяет способ членения действительности, ... а как конвенционально-знаковая система является интегративным компонентом репрезентации концептуальной системы и потому обладает способностью ситуативно актуализировать любую ее составляющую»<sup>23</sup>. Нарушения (этно)лингвистического и (этно)культурного плана общения у билингвов, равно как и поведенческие «сбои» (начиная с псевдо-гиперактивности, часто неверно диагностируемой педагогами у детей в поликультурных группах) свидетельствуют нередко о нарушении педагогами равновесия между языками и культурами,

<sup>22</sup> Хаскельберг М. Г. Билингвизм. // М., 2006. – Электронный ресурс. Код доступа: <http://www.psyresurs.ru/> (последнее обращение 27.05.2013)

<sup>23</sup> Пищальникова В. А. Ментальность: языковая интерпретация мира. – Электронный ресурс. Код доступа: <http://articlekz.com/node/2019?page=2> (последнее обращение 21.03.2014)

лежащими в основе личности естественного билингва или о недостаточной или неверной учебной нагрузке. Такое нарушение – это следствие неверного педагогического подхода к интернационально, билингвально и бикультурно ориентированной личности. Например, неправильный подход к ребенку может проявляться в отсутствии учета в преподавании взаимовлияний двух освоенных как родных языков и культур; нежелании работать по методикам преподавания языка как одного родного или как иностранного и др.

Особенностью, свойственной некоторым детям-билингвам, является наличие у них проблем идентификации своего Я с определенной культурой или страной. В 8–14 лет наступает период формирования этничности: это время, когда со всей остротой встает вопрос о своей принадлежности (социальной и этнической) к определенному обществу. Но ребенок не справится с этим вопросом, если не готовить к нему исподволь, с РАННЕГО ДЕТСТВА, потому что начинать формировать этничность и билингвизм в возрасте 11 лет уже поздно!<sup>24</sup>

Если вопрос о социальной принадлежности ребенка решается просто (статус родителей в обществе переносится и на ребенка), то проблема национальности намного сложнее. Билингв видит в себе, сравнивая себя с родителями и с одноклассниками, черты разных национальных личностей, например, русской и немецкой, просто в различных ситуациях преобладают то одни черты, то другие. Поэтому роль педагогов и родителей – подготовить ребенка к принятию важного решения: восприятию себя как «человека мира». Но ситуация, характерная для США, когда все жители становятся «американцами», вне зависимости от страны исхода предков, нежелательна. В случае неверного педагогического вмешательства или вообще отсутствия какой бы то ни было помощи педагога возможно негативное отношение билингва к одной из составляющих своего этнического «Я», негативное переживание своей национальной принадлежности. С этой точки зрения детей мигрантов из РФ в странах ЕС можно разделить на четыре группы:

---

<sup>24</sup> Масару Ибука. После трех уже поздно. – Электронный ресурс. Код доступа: [http://bilingual-online.net/index.php?option=com\\_content&view=article&id=830%3Abilingual-bis-drei-erzihen&catid=50%3Akabinet-psihologa&Itemid=47&lang=de](http://bilingual-online.net/index.php?option=com_content&view=article&id=830%3Abilingual-bis-drei-erzihen&catid=50%3Akabinet-psihologa&Itemid=47&lang=de) (Дата просмотра: 24.02.2014)



– сниженная самооценка как «русского изгоя», обусловленная отношением к русским в стране ПМЖ и попытка скрыть свою русскость и подстроиться под нормы национальной личности страны ПМЖ (самоуничтожение себя как личности);

– сниженная самооценка по той же причине и агрессия, направленная вовне, непрерывный конфликт с обществом;

– завышенная самооценка при низкой оценке со стороны окружающего общества (создание «русскоязычных гетто», инициируемое старшим поколением);

– завышенная самооценка при низкой оценке русской национальной культуры, не нужной для развития своего Я как полноценной личности (диаспора «русских немцев» в ФРГ).

Каждая из этих групп – своеобразный «фактор риска», который может привести к дезорганизации структуры личности.

Например, проблема смешения языков (интерференции), о которой скажем ниже. Многие родители и педагоги по праву уделяют этому большое внимание. Долгое время считалось, что смешение языков, которое наблюдается у детей, это то, чего следует по возможности избегать. Сегодня мы знаем, что само по себе использование одновременно двух языковых систем воспринимается ребенком естественно, показывает его творческие способности в овладении языками и способствует его этносоциальной интеграции, развитию логического мышления. Несмотря на это, нельзя забывать, что в монолингвальном социальном контексте качество коммуникации зависит от способности членов социума выразить свои мысли, обходясь одной языковой системой. Раннее погружение в иностранную среду приводит у некоторых детей к более или менее длительному торможению речевого развития.

При невнимании со стороны родителей и педагогов к ребенку, растущему в ситуации многоязычия (а это, как правило, дети мигрантов, социально менее защищенных, нежели коренное одноязычное население), возможна деградация зачатков билингвизма в «одностороннее двуязычие» (коммуникативная компетенция только в одном из языков более или менее равна компетенции носителя данного языка как родного; в настоящее время таких детей нередко называют «русско-

фонами» или, по нашей терминологии «современными безграмотными»/ *moderne Analphabeten* (в американской литературе тоже говорят об этом, подчеркивая то, что *heritage speakers* – это особая форма билингвизма), поскольку они способны воспринимать русскую речь только на слух и на уровне бытового общения, но ни читать, ни писать по-русски они не умеют) или в «двойное полуязычие» (ни в одном из языков не достигнута коммуникативная компетенция уровня носителей языков как родных). Причем эти явления проявляются по-разному, например, они могут заключаться в совершенной некомпетентности ребенка в одних сферах общения (что связано с темпоральным фактором развития билингвизма – регулярностью использования обоих языков в общении с и при ребенке: если он не слышал разговора взрослых на данные темы, то он не может набраться опыта в общении в данных сферах) при блестящей коммуникации в других. Такие дети подвержены также социальной и психической деградации, поскольку они не ассоциируют себя ни с одним из обществ как его полноправные члены и не способны к самовыражению, тогда как их сверстники-билингвы, двуязычие которых поддерживается коммуникативной ситуацией в семье и образовательной организации, способны самостоятельно перейти от стадии рецепции и пассивного билингвизма к активному репродуктивному, а затем и продуктивному двуязычию (термины М. М. Михайлова)<sup>25</sup>.

#### **4.1. Особенности развития естественных билингвов**

Второй язык, как и родной, усваивается в ходе разнообразного по характеру речевого взаимодействия (в действии – для детей, как правило, связанном с игрой; в контексте ситуации). Существует несколько видов такого взаимодействия:

- с субъектами взаимодействия (взрослые – дети, говорящие на разных языках);
- с объектами взаимодействия (предметно-практические – когнитивно-интеллектуальные речевые задачи);

---

<sup>25</sup> Цитируется по: Михайлов М. М. О разновидностях двуязычия // *Двуязычие и контрастная грамматика*. – Чебоксары, 1987. – с. 4–9.

– с предметно-деятельностной средой (развивающая среда образовательного учреждения, учебно-методические материалы, пособия по обучению русскому языку как новому и русской культуре);

– с ситуациями коммуникации (ситуации повседневной жизни, учебная деятельность);

– с целенаправленностью общения (усвоение нового языка, поддержание неродного языка, развитие понимания, развитие продуктивной речи и т. д.);

– с речевыми характеристиками коммуникации (общение на элементарном уровне, общение с использованием языкового богатства неродного языка) и т. д.

Педагоги должны помнить, что билингвы усваивают языки по следующей схеме:

– на первом этапе усваивается лексическая система обоих языков, т.е. процесс происходит почти так же, как и у детей-монолингвов;

– на втором этапе дети различают лексику обоих языков, но применяют синтаксис только одного языка;

– на третьем этапе происходит осознанное разграничение и лексики, и синтаксиса.

Результатом двуязычного образования являются положительные изменения в поведении ребенка: у него появляются новые виды и формы психического отражения реальности, новые виды деятельности, присущие бинациональной личности. При этом речь идет о формировании абсолютно нового типа сознания: с одной стороны, идентичного сознанию носителя каждого из двух родных языков, а с другой стороны – единого в дуальности, взаимообогащенного за счет приобщения к иной концептуальной системе отражения мира. Это означает, что у билингва в большей степени, чем монолингва, развита готовность к заимствованию, поэтому набор готовностей многоязычного человека отличается от готовности одноязычного человека<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> Существующий термин – вторичная языковая личность – не подходит в данной ситуации, поскольку упор в нем делается на лингвистическую, а не социальную и социокультурную составляющие коммуникативной компетенции. Кроме того, какая личность в каком ситуативном контексте окажется вторичной, а какая первичной; какой язык первым, какой вторым – у билингвов крайне индивидуально. Поэтому мы предлагаем остановиться на термине «бинациональная личность», отражающем не только наличие бинациональной картины мира, но и взаимовлияние двух культур и языков, вплоть до возникновения синтеза, но новом уровне восприятия и сознания.



Илл. 7: Модель-пазл «Сбалансированный билингв» («прочитывается» по горизонтали и вертикали)

Важно обозначить основополагающие постулаты работы с билингвами в образовательном учреждении:

1. Физиология билингвов и их интересы (обусловленные возрастом) соответствуют физиологии и сферам интересов их монолингвальных сверстников. Различия начинаются в области самовосприятия и мироощущения: билингвизм означает как минимум бинациональную (оптимально интернациональную: см. ниже) личность, суммирующую разные национальные картины мира из двух доступных ему и неотъемлемых «первоисточников». Если использовать понятийный аппарат Ю. А. Сорокина<sup>27</sup>, можно сказать, что у билингвов при насильственном подавлении одного из исконных (семейного или свойственного иному окружающему обществу) языков и

<sup>27</sup> Сорокин Ю. А. Этнические формы культуры: сознание и модусы его вербальной репрезентации (компарационные цепочки) // Лингвокогнитивные проблемы межкультурной коммуникации. М., 1997. С. 21–36

культур как «непрестижных», его деактивации, страдает изначально не сознание, «ориентированное на логизирующую форму осмысления мира и всех других в нем», а глубинная ментальность, «реализующая спонтанную форму существования в мире и интуитивную форму понимания и самого себя, и других».

2. Обозначенные выше особенности мировосприятия и самоощущения билингвов проистекают из жизненной ситуации, породившей их естественное многоязычие: нахождения в эмиграции (следствие выбора их родителей, а не их самих<sup>28</sup>). При этом вообще не важно, где именно протекает процесс взросления будущего естественного билингва. Важно, что на него воздействуют и в нем преломляются, формируя его личность, два родных языка (или неродной и родной языки) и две родных (или неродная и родная) культуры. Поэтому задача педагогов и родителей как равноправных участников образовательного процесса – учитывать эту дуальность и в меру своих сил ситуативно уравнивать ее составляющие. Как минимум, нужно отказаться от игнорирования или искусственного занижения (или завышения) престижности одного из компонентов.

3. И наконец, самое главное: характер и уровень развития<sup>29</sup> естественного билингвизма зависит от уровня владения родными для билингва языками и культурами (или родным и неродным), который имеют представители старшего поколения семьи и педагоги, а также готовности семейного и внешнего социумов к сбалансированной кросс-культурной коммуникации. От того, насколько грамотный, богатый, обеспеченный этнокультурным фоном, реализуемый в

---

<sup>28</sup> Подробнее см. Баркан А. Что нужно знать о семейной эмиграции с обратным билетом. Русскоязычный – двуязычный ребенок. – Братислава: Vert, 2012. – 192 с.

<sup>29</sup> В нынешнем пост-кросс-культурном обществе, когда при измерении уровня межкультурной компетенции особое внимание должно уделяться сохранению коммуникантами собственной этнокультурной идентичности в «усредненной» поликультурной среде, на наш взгляд, необходимо говорить о создании самостоятельных тестов для измерения уровня чистоты родных языков и культур билингва, при учете наличия интерлингвального, интеркультурного и интернационального компонентов совокупной бинациональной личности. Причем проверка эта должна происходить в приближенных к реальным коммуникативно-речевых ситуациях. Тест этот может иметь целью проверку сбалансированности «переключения кодов» (code-switching) как лингвистических, так и культурных, точнее – лингво-культурных.

коммуникативно-речевых ситуациях, актуальных для данного возраста, язык предлагается к освоению (для неродного – усвоению) детям и подросткам, зависит и их коммуникативная компетенция.

Если опираться только на наши собственные наблюдения за детьми и подростками-естественными билингвами, можно увидеть отличия детей из семей образованных мигрантов от их сверстников, прекрасно владеющих теми же языками, но как иностранными:

1) В случае билингвизма приобретенного можно говорить о первом и втором языке, родном и иностранном, на протяжении всей жизни: изучаемый не с раннего детства, а в школьном возрасте или позднее язык навсегда останется «чужим», вторичным. А при естественном билингвизме какой язык – первый, а какой – второй, решается в каждой конкретной ситуации (для каждого ребенка) индивидуально, а первенство языков может перераспределяться в течение жизни и в различных сферах общения.

2) В процессе общения в сознании естественного билингва происходит одновременное полное «переключение» языков и культур (это наиболее ярко проявляется при неблизкородственных языках и культурах). А в сознании человека, изучившего язык как иностранный, подобное невозможно: он мысленно, сознательно или подсознательно, переводит все со своего родного или на свой родной язык (хотя существуют также «nearnativeness», «nativelijkeness», где перевода не происходит), проигрывает ситуацию в рамках своей культуры, а затем «переводит» (а не автоматически без перерыва переключает) ее в культуру «чужую».

3) Картина мира, отраженная в сознании билингвов, более объективна<sup>30</sup> и многогранна (восприятие не является черно-белым, все явления имеют свои «оттенки»).

4) Ни в коем случае нельзя говорить об одном из языков или одной из культур, составляющих мир естественного билингва, как о «чужих», даже в политических или методических целях – это нарушает целостность дуальной картины мира билингвально растущего человека. А по отношению к билингвизму благоприобретенному (монокультурному человеку со знанием о культуре иного народа) – это возможно и правильно.

5) Билингвизм естественный – это способ мышления, мировосприятия, самоидентификации. А благоприобретенный билингвизм – это способ общения с представителями иной культуры, надевание чужой маски на время спектакля под названием «коммуникация» (игра – не жизнь), потому что для билингвизма благоприобретенного язык – цель, а не средство<sup>31</sup>.

Также естественных билингвов отличают:

– иное соотношение центров головного мозга, отвечающих за речь: если у детей (и взрослых), изучающих язык как иностранный, эта информация откладывается в совершенно ином отделе мозга, то у двуязычных детей, усваивающих язык естественным путем, он сохраняется там же, где родной. Исследования показали, что у детей-

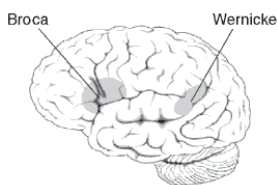
---

<sup>30</sup> Другие американские ученые, Эдвард Сепир и Бенъямин Уорф, утверждают, что создание близких национальных картин мира (при сходстве всех внешних физических факторов) может стать вероятным только при условии близости систем соответствующих языков. Их основная гипотеза – о том, что язык влияет на восприятие человеком окружающего мира – до сих пор занимает умы ученых во многих странах (например, в этом ключе проведены последние опыты с восприятием цветов Пола Кэйя) (Paul Kay) из Калифорнийского университета в Беркли и его коллег из университетов США, Великобритании и Гонконга).

Для нас важно высказывание Сепира-Уорфа (Sapir-Whorf-Hypothese) о том, что языки неодинаково разделяют окружающую нас реальность («словно сети с разным размером ячеек, наброшенные на один и тот же мир») (теория языковой относительности; цитируется по: Pelz, Heidrun. *Linguistik. Eine Einführung* – Hoffmann u Campe Vlg GmbH, 1996. – S. 35), так как вывод из нее подтверждает наши наблюдения: у билингва есть возможность сравнить два мира – «под сетью» одного и второго родного языка – и сделать вывод о существовании третьего, более объективного мира, среднего между ними. Отсюда же и замеченные нами у билингвов, с одной стороны, попытка объективного отношения к представителям иных культур (для них неприемлемы оценки монолингвов «все французы – гурманы», «все русские – алкоголики») и, с другой стороны, максимализм по отношению к себе и окружающим (завышенные требования).

<sup>31</sup> Все перечисленные выше особенности билингвов позволяют сделать вывод о них как оптимальных участниках межкультурной коммуникации, поскольку оба языка у них существуют в триаде: язык (форма) – объективная реальность данной культуры и ее влияние на сознание (содержание) – коммуникация (способ обмена содержанием при соблюдении формы, свойственной данному языку). Простой пример: носитель русского языка как родного и китайского языка как родного в момент выражения соболезнования по поводу смерти близкого человека китайцу может использовать, кроме знания китайского языка (формы), знания традиций Китая (содержание), чтобы коммуникация была адекватной.

билинггов выработано гораздо больше синапсов в центрах Брока и Вернике<sup>32</sup>, чем у монолингвальных детей. На практике это выражается в том, что эти дети намного раньше осваивают металингвистические навыки, т.е. они с раннего возраста лучше понимают устройство языка, например, что один и тот же предмет может называться по-разному. Дети-билингвы очень творчески используют свой языковой багаж, у них очень рано начинается словотворчество;



– наличие в их сознании биполярной национальной картины мира (они способны выстроить «мостик» взаимопонимания между культурами, носителями которых они являются, и смежными культурами); две культуры образуют во внутреннем мире билингва некую общность – третью культуру (причем это не слияние, а создание нового из непрерывающегося анализа имеющихся), две национальные картины мира сосуществуют в одном человеке, диалог культур идет в «пределах» одной личности;

– усиление социальной компетенции, медиа-компетенции: у билингвов лучше натренированы механизмы подавления чуждой информации<sup>33</sup> и вычленения подтекста (интертекста);

---

<sup>32</sup> Илл. из: [http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9E%D0%B1%D0%BB%D0%B0%D1%81%D1%82%D1%8C\\_%D0%92%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA%D0%B5](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9E%D0%B1%D0%BB%D0%B0%D1%81%D1%82%D1%8C_%D0%92%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA%D0%B5)

<sup>33</sup> «...двуязычие является, таким образом, типом, имеющим громадное образовательное значение, так как при чистом двуязычии человек, говорящий на двух, трех или более языках, как на родных, не будет от одного этого более культурным, чем говорящий на одном родном языке: у него нет поводов к их сравнению. А почему сравнение языков имеет такое большое значение? Во-первых, через сравнение, как уже было указано, повышается сознательность: сравнивая разные формы выражения, мы отделяем мысль от знака, ее выражающего, и этой мысли. Во-вторых, и это самое главное, надо иметь в виду, что языки отражают мировоззрение той или иной социальной группы, т. е. систему понятий, ее характеризующую, а система понятий, как нас учит диалектика, не есть нечто раз навсегда данное, а является функцией от производственных отношений со всеми их идеологическими надстройками» (Л.В. Щерба К вопросу о двуязычии (Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974. – С. 313–318).



– изначальная БОльшая структурированность сознания: порядок в сознании, необходимый для «уравновешивания» двойного языкового и культурного «баласта» отражается на стремлении структурировать все жизненное пространство не только на русское и нерусское (украинское и неукраинское и т. д.), но и по иным, доступным возрасту и образованию критериям; причем естественные билингвы нередко устанавливают сами свои собственные критерии;

– большее стремление и способность к самоанализу как пути к анализу окружающей реальности и ее познанию – «я сказал неверно»/«родители говорят неверно»; а также анализу через соположение информации из различных этнокультурных источников<sup>34</sup> – и как результат происходит снятие «информационных белых пятен» и объективизация данных;

– способность к глубинной семантизации обоих родных, а впоследствии и изученных иностранных языков, к взаимному обогащению смыслов между языками (для естественных билингвов язык – живой организм; смешение языков в раннем возрасте – не попытка замены неизвестного известным, а нередко способ упрощения, «опрозрачивания» известного, попытка словотворчества);

– способность вынести большую умственную нагрузку (при правильном «воспитании» билингвизма, в т. ч. вне обучения языку, и его поддержке с самого начала обучения); большая стрессоустойчивость и умение концентрироваться в сложных ситуациях (например, при наличии отвлекающих факторов);

– мышление через образы, отсутствие перевода в голове<sup>35</sup>; вариативность и оригинальность в решении проблем;

– большая социальная активность и, при достаточном владении языком, большее стремление к расширению числа контактов.

---

<sup>34</sup> Ср. приведенную выше гипотезу Сепира-Уорфа

<sup>35</sup> См. также: [http://www.sciencedirect.com/science?\\_ob=ArticleURL&\\_udi=B6WNP-509RYRT-1&\\_user=10&\\_coverDate=06%2F15%2F2010&\\_rdoc=1&\\_fmt=high&\\_orig=search&\\_sort=d&\\_docanchor=&view=c&\\_acct=C000050221&\\_version=1&\\_urlVersion=0&\\_userid=10&md5=c88a4f52f2ee61647cb976402ef87fb4](http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B6WNP-509RYRT-1&_user=10&_coverDate=06%2F15%2F2010&_rdoc=1&_fmt=high&_orig=search&_sort=d&_docanchor=&view=c&_acct=C000050221&_version=1&_urlVersion=0&_userid=10&md5=c88a4f52f2ee61647cb976402ef87fb4) (дата последнего просмотра: 12.05.2013)

Итак, в процессе развития и поддержки естественного билингвизма все зависит от конкретных задач, целей и возможностей – преподавательских и родительских. Но педагогам в первую очередь важно понять, каков выбор родителей относительно желаемой степени билингвизма у их детей; а родителям – потенциал подрастающего поколения при продолжении целенаправленной поддержки многоязычия. Это определит стратегию работы с конкретным ребенком.

#### 4.3. Периоды языкового развития многоязычного ребенка<sup>36</sup>

Возраст	Особенности развития детей-естественных билингвов
До 1 года	<p>Ребенок реагирует на звуки, следит глазами за предметом, его издающим, или поворачивает в его сторону голову. Он сам пытается производить звуки. При нарушении в развитии возможен период молчания и отсутствия всякой реакции на раздражители с шестого месяца. Если это связано с недостатком контактов ребенка со взрослыми при помощи взглядов, то данное нарушение не связано с многоязычием и имеет более комплексный характер.</p> <p>Это период, в который закладываются основы будущего многоязычия. Родители и педагоги (при достижении детьми возраста двух месяцев) должны последовательно заниматься с ребенком, используя каждый – свой родной язык и свойственные носителям этого языка как родного, этноспецифические традиции образования в младенческом возрасте (пестушки, потешки, колыбельные и др.).</p>
1 год – 1,5 года	<p>Ребенок понимает простейшие высказывания на каждом из языков, произносит нейтральные слова (мама, папа) и реагирует на свое имя; выполняет простейшие задания и называет предметы. Если ребенок не говорит и пытается общаться только</p>

	<p>мимикой и жестами, обратите внимание – как он общается с ровесниками в игре (развивает ли он каждый из родных языков или пользуется двумя родными языками неправильно, путая их системы).</p>
1,5–2 лет	<p>Дети-билингвы говорят с обоими родителями на смешанном языке: т. е. за каждым предметом или действием у ребенка закрепляется одно понятие на одном из двух языков. Тем важнее в этот период последовательное общение с ребенком каждого родителя - на его родном языке.</p>
с 2 лет	<p>Замедленное языковое развитие по сравнению с монолингвами (одноязычными детьми), часты неадекватные поведенческие реакции на реплики окружающих.</p>
до 3–4 лет	<p>Монолингвы упрощают слова, а у билингвов начинается период активного смешения языков (дети сами выбирают из известных языков более легкие для произнесения слова и выражения и вставляют их в ответ, вне зависимости от языка вопроса). В 3–4 года способны на слух выделить особенности произношения говорящего, отличающие его речь. В случае поступления в этом возрасте в образовательную - первый кризис билингвизма.</p>
Около 3 лет	<p>Ребенок начинает сопротивляться многоязычию, но в то же время различает «язык папы» и «язык мамы», выбирая для себя наиболее простой. Для ребенка важно общение как со взрослыми, так и со сверстниками (в детском саду, на детской площадке). Во-первых, он раньше обучается коллективному действию. Во-вторых, он быстрее переживает «период молчания», внутренней переработки материала несемейного (нематеринского) языка.</p>

С 4 до 5 лет	<p>Дети смиряются со своим многоязычием и требуют, чтобы каждый взрослый говорил с ними на «своем» (родном для этого взрослого) языке. Для естественных билингвов характерны: стремление перейти на общение с одним человеком на одном (его родном) языке, в случае невозможности - протест в форме самоизоляции (ребенок замолкает); усиленный поиск сверстников для самовыражения (самореализации), обостренная необходимость социализации. После 4 лет наступает период дифференциации языков, когда ребенок постоянно занят поисками соответствия (не перевода) в другом родном языке, если он знает понятие на одном языке. Ответ ребенка собеседнику поступает на языке, на котором задан вопрос или который ассоциируется у данного билингва со спрашивающим.</p>
С 5 до 6 лет	<p>У билингвов наблюдаются: интенсификация общения с окружающими, вход в общество как ровесников, так и взрослых; при свободном владении двумя языками: психологический комфорт, желание помочь другим (переводят родителям, педагогам, сверстникам); легкость общения с незнакомыми людьми на знакомых языках. В этот период двуязычные дети опережают в развитии своих одноязычных сверстников, демонстрируя глубокое понимание речи, способность сопоставлять и сравнивать, исключительную память, логическое мышление, различение языков. Из личностных качеств, стоит особо отметить: уверенность в себе, самоуважение и толерантность.</p>
6–7 лет	<p>У многоязычного ребенка появляются темы, которые ему легче обсуждать на одном из языков: так, например, «домашний» язык для детей мигрантов</p>

окажется подходящим для решения личных вопросов, а язык среды, общества, государства станет языком знаний о мире и т.д. С приходом в школу второй кризис билингвизма: решающее значение обретают: мнение общества о другом родном языке, язык обучения и общения с ровесниками и педагогами.

Илл. 8: Основные характеристики периодов языкового развития ребенка-билингва

В возрасте 6–7 лет у ребенка появляются темы, которые ему легче обсуждать на одном из языков: так, например, «домашний язык» окажется подходящим для решения личных вопросов, а «язык среды» станет, скорее всего, языком знаний о мире и т. д. Но любое общение – палка о двух концах: из образовательной организации, с детской площадки, где звучит детская же речь, ребенок немедленно «принесет» массу ошибок. Поэтому, даже если прежде общение дома происходило только на родном языке матери и/или отца, теперь родителям придется серьезно заняться с ребенком языком страны проживания, иначе ошибки в его речи укоренятся. Они вынуждены будут внимательнее следить и за собственной речью: на улице и дома по телефону, в разговоре с посторонними. С ребенком же лучше по-прежнему говорить на языке семьи; специально выделяя время для «уроков» языка окружения.

На вопрос, когда учить читать и писать, однозначного ответа нет. Показывать буквы, произнося их, учить их узнавать, можно с двух лет. В некоторых семьях, где родители уделяли развитию билингвизма достаточно времени, узнавание букв пришло около двух с половиной лет, а написать первые буквы самостоятельно дети пробовали в три года. Но это происходило только при условии «целенаправленного» развития, специальных занятий с малышом. Начинать можно со знаков, общих для двух алфавитов (а, к, о, с – коса, сок, Ока), потом перейти к буквам, специфическим только для русского языка, и, лишь в самом конце происходит знакомство с буквами, которые пишутся одинаково, а произносятся по-разному (в, д, м, т, е, н, р, у, х).

6 лет	первый кризис билингвизма: решающее значение обретают мнение общества о другом родном языке, язык обучения и общения с ровесниками и педагогами
12–14 лет	второй кризис билингвизма: с переходным возрастом и стремлением к самостоятельности приходит пора определения личного отношения к языкам и нациям-носителям (кто я, почему и нужно ли это мне)
16–18 лет	третий кризис билингвизма: при вступлении в самостоятельную взрослую жизнь профессиональные интересы начинают определять языковые приоритеты (преобладание статусных языков – престижных профессий, стран-потенциальных работодателей)

Илл. 8А: Кризисы естественного билингвизма

#### 4.4. Социальная (этносоциальная) адаптация (социально-личностное развитие ребенка)

Известно, что личность и общество постоянно находятся во взаимодействии, которое определяет социальную ситуацию развития индивида. Превращение монокультурного субъекта в бикультурного происходит под воздействием целого ряда микро- и мега-социумов.

**На характер проявления дву- или многоязычия влияют следующие неязыковые факторы:**

- возраст билингва и его пол;
- продолжительность восприятия двух языков (общения на двух языках) и его интенсивность;
- характеристика собеседника (одноязычный или двуязычный собеседник, какими языками он владеет и на каком языке общается с ребенком);

– ситуация общения (контексты: время, место, готовность к общению), психологический комфорт для ребенка;

– характеристика родителей (от образования и родного языка до социального положения в прежнем и новом обществе) и т. д.

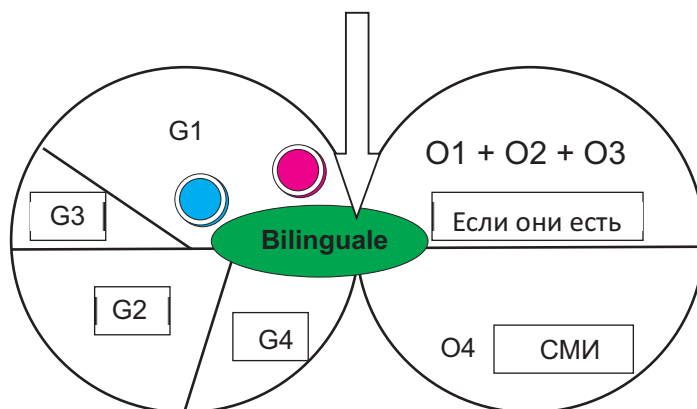
Отсюда проистекает необходимость образовательного сообщества «педагог – родители – дети», характеризующегося личностно-развивающим и гуманистическим характером взаимодействия взрослых (родителей (законных представителей), педагогических и иных работников Организации) и детей.

**Они неразрывно связаны с пятью факторами, оказывающими влияние на процесс социализации:**

1. биологическая наследственность;
2. физическое окружение;
3. культура, социальное окружение;
4. групповой опыт;
5. индивидуальный опыт.


При этом, как мы говорили выше, основные интересы и потребности детей одного возраста, дву- и одноязычных, различаются незначительно (зависит от потребностей и возможности их реализации старшим поколением). Особенность заключается в том, что к двуязычным детям в процессе первичной социализации (агенты ее – семья и сверстники, педагоги; институты – семья и дошкольная организация) можно подобрать «два ключика», используя оба языка и обе культуры. Они рано понимают, что языков и культур в мире много, что одну проблему можно решить по-разному, что они имеют возможность пользоваться различными способами или просто знать, что они есть.

Интенсивность воздействия каждого социума зависит, в свою очередь, от целого ряда факторов – возраста, образования, степени владения языками, наличия и постоянства контактов с данным типом социума, психологических установок.




Условные обозначения: G... – общества в стране ПМЖ (например, Германии); O... – общества в стране исхода первого поколения мигрантов (например, России). G1, Общество 1 (O1) – ближайший социум (для дошкольников – семья; для школьников – одноклассники); первичный (непосредственный); G2, Общество 2 (O2) – удаленный социум (для дошкольников – образовательная организация, для школьников – семья); первичный (непосредственный); G3, Общество 3 (O3) – дистантный социум (общество страны исхода старших поколений); первичный (непосредственный), но если контакт поддерживается только через представителей старшего поколения – опосредованный и вторичный социум; G4, Общество 4 (O4) – медиа-социум (СМИ); вторичный (опосредованный) (медиа-компетенция билингвов должна регулярно развиваться на обоих родных языках, причем должны быть учтены этноспецифические особенности содержания СМИ, обусловленные этносоциальными, этнокультурными, социо-лингвистическими данными аудитории в каждой из культур)

! В переходные возрастные периоды (от дошкольного периода – к школе/ от 3-х лет в Испании, 5-ти лет – в Берлине; 6-ти-7-ми лет в других землях ФРГ и странах ЕС, от начального – к среднему образованию/ 10–12 лет) G 1 и G2 меняются местами: более значимое место в жизни билингва начинает занимать не семья и язык первичной социализации, а школа и одноклассники (а тем самым оценка обществом страны проживания ребенка – языка и культуры семьи). В это время происходит смена «первого» и «второго» языков по значимости (но не по последовательности освоения).

 КПО: капсула «привнесенного общества», вторичный (опосредованный) социум (образ страны исхода, существующий в сознании первого поколения мигрантов и «растягиваемый» им на второе и последующие поколения; нередко находится в противоречии с образом страны исхода, сложившимся у статусной нации страны ПМЖ). Может быть использован педагогом при изучении специфики страны ПМЖ.



 КСО: капсула «субъективированного общества», вторичный (опосредованный) социум (образ новой страны ПМЖ в сознании первого поколения мигрантов и «растягиваемый» им на второе и последующие поколения). В случае неуспешности родителей в новой стране ПМЖ статус «неудачника» неосознанно «прогнозируется» ими и для ребенка; наличие успешных родителей с объективным взглядом на страну ПМЖ – залог успешности детей.

Илл. 9: Типы социумов и их воздействие на естественного билингвов<sup>37</sup>

Ребенок-билингв является с рождения членом нескольких социумов (см. схему выше), и каждый из них по-своему относится к билингвизму и билингам: от явной поддержки многоязычия (владение несколькими языками на уровне родных приветствуется и поощряется обществом страны проживания) до явного неприятия (переход с языка на язык рассматривается как акт подчеркивания своей «избранности», интерференция – как незнание ни одного из языков; переход с языка межэтнического общения на национальный язык – как признак дурного тона и т. п.). Сложность здесь также заключается в том, что нередко негативное отношение окружающих к говорящему на национальном языке в инокультурном окружении вызвано не негативным отношением к нации в целом или данной личности, а просто непониманием и чувством «исключенности» из коммуникации, собственной неполноценности.

Поэтому родителям и педагогам необходимо:

– дать ребенку практические знания, компетенции для адекватного вхождения в каждый из социумов и переключения поведения при смене социумов

– подготовить к самостоятельной компетентностной «доработке» и «адаптации» ЗУНов, полученных в одном социуме – для использования в другом

---

<sup>37</sup> Ср.: А. Пиз выделяет в общении 4 пространственные зоны: 1) интимная (15–46 см) – для людей, находящихся в тесном эмоциональном контакте: дети, родственники, близкие друзья; 2) личная (46 см – 1,2 м) – зона общения на дружеских встречах, официальных приемах; 3) социальная (1,2–3,6 м) – дистанция общения с посторонними людьми, с новыми служащими; 4) общественная (более 3,6 м) – дистанция общения с большой группой людей, с аудиторией.

– объяснить и продемонстрировать нормы общения в связи с использованием национального и русского языков в различных окружениях.

Эти компетенции ребенок должен получить в процессе игры (активно и пассивно) и наблюдения за поведением других детей и взрослых – членов соответствующих социумов (пассивно).

Как родители и педагоги могут проводить коррекцию поведения ребенка? Мы могли бы предложить такие способы обучения поведению:

– вербально (обсуждение поступка с ребенком один-на-один и в положении «на равных»)

– на образцах и в игре (сказочные персонажи, как негативные, так и позитивные)

– помощь в наблюдении за поведением разных людей (ни в коем случае не говоря, что взрослые всегда и безусловно правы).

Важно стимулировать самого ребенка к рассказам о своем опыте, чтобы помочь ему понять и, если необходимо, скорректировать свое поведение. Наконец, взрослые могут содействовать самовосприимчивости ребенка-билингва, начиная от помощи в вербализации его опыта (я не такой как все, почему?) и заканчивая таким приемом, как сравнение самоанализов ровесников-членов каждого из социумов. Конечная цель: дать билингу представление о многообразии социумов в окружающем его мире и их особенностях (степень открытости, поведенческие и другие характеристики его членов – обязательные и факультативные) и о его принадлежности к нескольким из них (как «человека мира» или европейца).

Дети-билингвы крайне «расчётливы» в получении информации. Интерес они, как правило, проявляют только к знакомым и полезным (по их мнению) вещам окружающего их мира. Каждый из языков должен изучаться в контексте соответствующей культуры. Только так ребенок поймет, что язык создает и сохраняет национальную картину мира, прочувствует, что язык – средство познания и средство общения. Заметьте, слово «общение» имеет тот же корень, что «общество». Действительно, как в обществе, окружающем ребенка, относятся к языку (искажая или оберегая его), так будет относиться к

нему и подрастающее поколение. Если идти далее, то по отношению к языку можно судить об обществе и целой нации: малые народы Европы относятся к своим языкам намного бережнее, чем большие нации. Они избегают заимствований, не проводят неоправданные лингвистически языковые реформы.

Поэтому важно:

– включать в образовательную деятельность «конструирование окружающего мира» как игру и способ познания реальности (сложи из кубиков свой дом и опиши – что где находится и где твое место в доме; расставь вокруг другие дома, магазины, больницу и скажи, чего не хватает и зачем все это нужно...);

– помнить, что традиции и культуру нельзя просто «рассказать», их нужно показывать: своим ежедневным поведением и следованием традициям; с этой целью просматривать и обсуждать с ребенком мультфильмы и фильмы на русском языке; приглашать в дом носителей языка и культуры, прежде всего – ровесников ребенка и пожилых людей;

– обратить внимание на оформление детской комнаты (и дома в целом): национальные узоры, плакаты, изречения – должны быть тоже из двух культур (надо всегда стремиться к предельной визуальности!);

– отмечать праздники как русской, так и национальной культуры; питаться по правилам то одной, то другой культуры. Дни рождения надо справлять на двух языках или ребенок сам выбирает – на каком языке; повседневные процедуры (гимнастика, чистка зубов, купание и пр.) надо проводить попеременно на двух языках, с попевками, потешками и так далее из данной культуры);

– процесс обучения в раннем возрасте должен идти параллельно с процессом познания мира: ребенок интересуется растениями, окружающими его, и взрослые называют их и по-русски, и на другом родном языке; когда становится необходимо изучение географии родного края, старшее поколение отправляется с ребенком на ковресамолете из гостиной в страны родного языка, рассказывает об их жителях и городах, об их традициях;

– язык для билингва – предельно образный носитель культуры. Поэтому при знакомстве с новым понятием надо прежде всего закрепить в сознании ребенка образ (визуализация), поскольку при репродукции понятия также сначала родится образ, полученный в данной культурной и языковой среде, а лишь затем в памяти ребенка всплывает слово на соответствующем ситуационном (окружению, собеседнику) языке. Образ из другой языковой среды следует давать в сравнении. Поставить перед ребенком, например, такую задачу: предложить ему найти определение данного понятия на втором родном языке (не перевод, а именно адекватное название) с учетом национальной специфики семантики и культурологической составляющей слова. Другими словами, в первую очередь акцент в работе делается на обучении наблюдению и сопоставлению, то есть поиску общности отдельных элементов языка, а различия должны попадать в фокус внимания позже.

– расширять лексический запас и повышать коммуникативную компетенцию билингвов лучше всего в игровой форме. Вообще игра, как известно, ведущая деятельность ребенка; дети на образцах, данных взрослыми, сами могут учиться придумывать обучающие, развивающие игры. Игры (пальчиковые игры, игры по сказкам, логопедические, с фонетической доминантой – «расслышать правильно звук») должны быть обязательно на двух языках. Причем давать надо не просто перевод, а аналогичный компонент другой культуры: если, например, это потешки, то не надо переводить потешки на другой язык, надо давать аутентичные потешки другой нации. Рекомендована также интенсивная работа со сказками – кладезями информации о культуре и традициях.

– «тренировать» детей в сопоставлении (анализе и синтезе) двух культур и их отражения в языке (не навязывая игровые моменты, а включая игру в ситуации повседневной жизни); например, в зоопарке или во время прогулки на природе спросить: как «говорит» русская собачка, а как немецкая? и т. п. Это особенно важно, поскольку переключение кодов происходит не только при общении естественного билингва с внешним миром, но и при восприятии этого мира и

его анализе внутри своего Я. Это мнение высказывал А. А. Ухтомский<sup>38</sup>: «диалог» возможен в сознании отдельно взятой личности, т. н. «внутренний диалог». Его разделял М. М. Бахтин<sup>39</sup>: билингв с русским и немецким языком как родными смотрит на окружающую действительность с позиции «немца», а затем с позиции «русского» (свой среди чужих и чужой среди своих). И если не отработать с ребенком механизма позитивного соположения взглядов из различных национальных картин мира на одно и то же явление как «разных, взаимодополняющих», то один из них может оказаться «чуждым» и быть отторгнут с крайне негативными для целостности личности билингва последствиями<sup>40</sup>.

4

#### 4.5. Креативность билингвов

*Кто видит больше: человек, стоящий у подножия горы (монолингв), на ее склоне (искусственный билингв) или на вершине (билингв). Мало подняться на вершину, нужно прийти к решению о сравнении двух долин по сторонам горной гряды. И иметь инструменты для такого сравнения, уметь интерпретировать его результаты и внедрять их в жизнь.*

Что мы понимаем под «креативностью»? Для носителя русской национальной картины мира и русского языка как родного синонимами этого понятия являются: творческий подход и смекалка. Также это понятие может быть прочитано как «инакомыслие», «иное

<sup>38</sup> Ухтомский А.А. Письма//Пути в незнаемое. – М., 1973

<sup>39</sup> Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1986

<sup>40</sup> См. также: Харин С.С. Внутренний диалог как форма проявления сущности// Харин С.С. Искусство психотренинга. Заверши свой гештальт. – Мн.: Издатель В.П.Ильин, 1998, с. 183-348. Или: «Мир для человека двойственен в соответствии с двойственностью основных слов, которые он может произносить. Основные слова суть не единичные слова, а словесные пары. Одно основное слово – это пара Я – Ты. Другое основное слово – пара Я – Оно» (Бубер М. Я и Ты. М., 1993. С. 6). Для билингва пары преобразуются: Я – Мы (например, как татарин, из национальной картины мира татар, смотря на татар) и Я – Они (как русский, смотря на татар). И распознавание себя как «более русского» или «более татарина» происходит в диалоге с другой (но не «чужой») культурой.

видение ситуации и выхода из нее», «иная точка зрения». Креативными были герои русских сказок – Иван-дурак, Левша, Василиса Премудрая и др.; креативны персонажи и современных германских историй о сыне викинга Вики («Wicki und die starken Männer», <http://www.wickie.de/>).

У взрослых креативность нередко является результатом стрессовых состояний, в которых с человека как маска спадает с годами приобретенный опыт и он оказывается перед лицом непредвиденной, новой ситуации «нагим», подобно ребенку. Т.е. жизненный опыт, в т.ч. переданный старшим поколением замутняет сознание, лишает его свежести и детской непосредственности. Дети более креативны, поскольку у них отсутствует опыт решения проблем и каждая ситуация для них – новая.

Но креативность необходимо тренировать:



Илл. 10: Лестница развития креативности

Креативность (как извне предлагаемых заданий, так и возможность пережить рост собственной креативности, активного творчества) может являться основой мотивации к продолжению образования и должна развиваться на всех уровнях взаимодействия ребенка с обществом/обществами:

## ИНТЕГРАЦИЯ В ОБЩЕСТВО

**ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ и  
САМООБРАЗОВАНИЕ**



**РЕГУЛЯРНОЕ  
ОБРАЗОВАНИЕ  
ДОУ/ШКОЛА/ВУЗ**

## СЕМЕЙНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

Илл. 11: Оберег древних славян «Символ божественной мудрости» как основа для образовательного межкультурного треугольника развития многоязычной личности.

Согласно американскому психологу Абрахаму Маслоу (Авраам Маслов, Abraham Maslow)<sup>41</sup>, креативность — это творческая направленность, врожденно свойственная всем, но теряемая большинством под воздействием сложившейся системы воспитания, образования и социальной практики.

Иерархия человеческих потребностей по Маслоу – ступени (снизу вверх):

1. Физиологические
2. Безопасность
3. Любовь/Принадлежность к чему-либо
4. Уважение
5. Познание
6. Эстетические
7. Самоактуализация

<sup>41</sup> Маслоу А. Мотивация и личность. — СПб.: Питер, 2008; Маслоу А. Мотивация и личность./ Пер. А. М. Татлыбаевой; терминологическая правка В. Данченка. — К.: PSYLIB, 2004.

Причем, последние три уровня (5–7) определяются в совокупности как «потребность в самоактуализации» (в личностном росте). А. Маслоу считал, что все самоактуализированные люди имеют общие характерные черты (описал 14 из них как основные), из коих наиболее важными для нас являются:

1. Более эффективное восприятие реальности
2. Сосредоточенность на проблеме (в противоположность эгоцентрированности), связанная с готовностью коллегиального демократического взаимодействия для ее решения.
3. Поведенческая и умственная автономия; независимость от культурных штампов и окружения.
4. Сохраняющаяся свежесть восприятия.
5. Креативность.
6. Соппротивление окультуриванию; вне любой определенной культуры<sup>42</sup>

К числу таких самоактуализированных людей Маслоу относил Авраама Линкольна, Томаса Джефферсона, Альберта Эйнштейна, Элеонору Рузвельт, Джейн Адамс, Уильяма Джеймса, Альберта Швейцера, Олдоса Хаксли и Баруха Спинозу. Те же имена прозвучат впоследствии в работах Гилфорда, как и ряд приведенных выше характеристик.

Итак, **креативность – неотъемлемое качество личности, стремящейся к самоактуализации, росту и развитию сознания (не синонимично интеллекту, см. далее) и оптимизации взаимодействия с окружающей реальностью.**

Исконными упражнениями на развитие креативности через **наблюдение за реальностью и анализ окружающей действительности** являются **загадки**, дающие возможность тренировки и проверки конвергентности мышления, наблюдательности. Не менее древней представляется нам **игра в ассоциации**: например, на воссоздание понятия, которое свяжет воедино данные три слова. Для снега, рыбы и молока ассоциацией сегодня станет холодильник в связи с изменением темпорального фактора (ассоциации существуют неразрывно от пространственно-временного континуума).

---

<sup>42</sup> Ср. пост-интеркультурная коммуникация.



XX век привел к переосмыслению привычных нам загадок<sup>43</sup> – как на первый взгляд неразрешимых **ситуативных головоломок** (описания проблемы предполагают реальный пространственно-временной континуум и определенное количество участников или этапов процесса; при этом один из данных факторов неизвестен и должен быть выведен из видения целостной картины события, встающего перед мысленным взором отвечающего на загадку)<sup>44</sup>:

Наибольший интерес в этой связи представляют задачи психолога Карла Дункера<sup>45</sup> (Karl Dunker, так же - Данкер; род. в Германии,

---

<sup>3</sup> Интересно, что в ряде культур традиция загадывания загадок отсутствует, тогда как в античной и русской культуре она развита необычайно сильно и определяет мировосприятие носителей, передавая опыт предшествующих поколений и обозначая дорогу к решению проблем (см. загадки в мифологии и русских народных сказках).

<sup>44</sup> 1. Smith Family: In the Smith family, there are 7 sisters and each sister has 1 brother. If you count Mr. Smith, how many males are there in the Smith family? Solution: Two (the father and the brother)

2. Water lilies: Water lilies double in area every 24 hours. At the beginning of summer there is one water lily on the lake. It takes 60 days for the lake to become completely covered with water lilies. On which day is the lake half covered? Solution: Day 59 then it doubles on the 60th

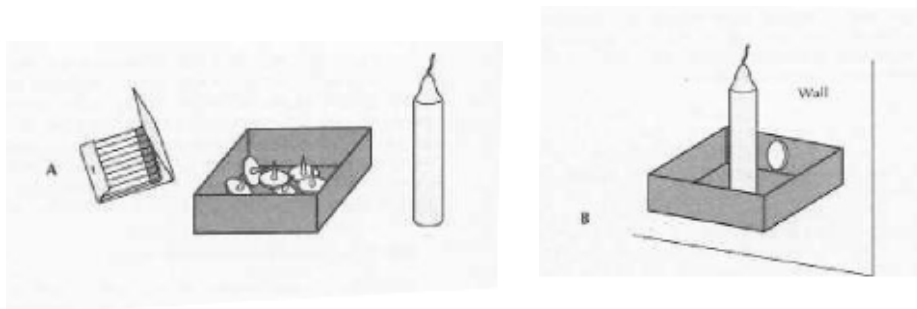
3. Socks: If you have black socks and brown socks in your drawer, mixed in a ratio of 4 to 5, how many socks will you have to take out to make sure that you have a pair the same color? Solution: Three – if the first is brown and the second black then the third one will match either the brown or black.

<sup>45</sup> Duncker K. Zur Psychologie des produktiven Denkens. Berlin: Springer, 1935; Дункер К. Психология мышления. М., 1965. Карл Дункер считал, что «мышление — это процесс, который посредством инсайта (понимания) проблемной ситуации приводит к адекватным ответным действиям» (Психология мышления. М., 1965. С. 78–79.). Причем, действия не следуют непосредственно из предыдущего опыта. А точка зрения на проблемную ситуацию способна изменяться – от детализированного, аналитического рассмотрения к общему, синтезированному взгляду. «Очень вероятно, что глубочайшие различия между людьми в том, что называют „способностью к мышлению“, „умственной одаренностью“, имеют свою основу в большей или меньшей легкости таких переструктурированных» (Психология мышления. М., 1965. С. 131.). Задачи Дункера:

Задача 1. Дункер зачитывал испытуемым отрывок из «Гекльберри Финна» Марка Твена, в котором рассказывается, как Гекльберри Финн однажды переделся в платье девочки; женщина, в доме которой он оказался, подозревает, что перед ней мальчик. Дункер предлагал испытуемым поставить себя на место этой женщины и придумать, как проверить свои подозрения.

«**Функциональное значение решения** заключается в следующем: поставить его [Гека] в типичные условия, при которых оба пола ведут себя по-разному; поставить его в необычные условия, когда предварительная подготовка окажется бесполезной или когда ситуация вызовет в нём мальчишеские привычки».

мигрировал в США в период нацизма, где и скончался). Именно он открыл феномен функциональной закреплённости, заключающийся в том, что используемый определенным образом предмет трудно потом использовать иначе. Классическим **тестом на креативность** считается его тест, использовавшийся для доказательства теории о большей креативности мигрантов по сравнению с коренным населением. Идея теста со свечой, упаковкой канцелярских кнопок и коробком спичек заключается в нецелевом, но целесообразном использовании данных бытовых предметов. Задача тестируемого - прикрепить горящую свечу к стене так, чтобы она не капала воском на стол под ней. Тест направлен на проверку когнитивной базы человека и преодоление феномена функциональной закреплённости.



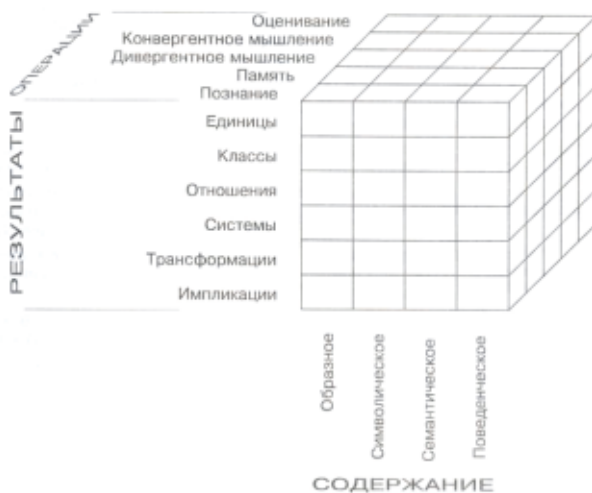
Илл. 11: Проблема со свечой Дункера

Задача 2: «Представьте себе большой город, в одном из концов которого находится большая площадь. Однажды на площади произошло странное и очень занятное событие. Оно привлекло к себе тысячи людей и так как главная улица была самой широкой и удобной в городе и вела прямо на площадь, полицейским органам нужно было найти способ предотвращения блокады движения по главной улице, которая была загружена толпами людей. Какой способ предложили бы вы?».

**Функциональные значения решений**, предложенные Дункеру испытуемыми в ходе экспериментов:

- 1) устранить контакт между площадью и главной улицей;
- 2) поставить на улицах полицейских, которые будут контролировать поток людей, таким образом люди не смогут передвигаться всей толпой;
- 3) Остановить движение на главной улице, пустить людей по небольшим "окольным" улочкам. Таким образом люди смогут посмотреть событие и не создать блокаду главной улицы.

Свое развитие этот тест нашел в работе американского психолога Джоя Пола Гилфорда (Joy Paul Guilford)<sup>46</sup>, автора модели структуры интеллекта, предложившего задания на изобретение за две минуты максимума вариантов непривычного использования бытовых предметов. Например, ручкой двери можно разбивать орехи, использовать ее как крючок для сумок, вместо носа снеговика. Для нас представляет интерес то, что **Гилфорд изучал интеллект в части памяти, мышления, внимания (концентрации внимания), творчества и темперамента**; а также то, что его работы стали основой для написания программ обучения одеренных детей в США. Им были отмечены и проанализированы связи между неумением классифицировать, неспособностью определять отношения между объектами и явлениями, а также **запоминать и сопоставлять видимое и сохраненное в памяти** и т. д. – и **низкой успеваемостью школьников**.



Илл.13: Структура интеллекта по Дж. Гилфорду  
(источник: [http://www.trainingcity.ru/interest/articles/model\\_strukturyi\\_intellekta\\_dzh.\\_gilforda.html](http://www.trainingcity.ru/interest/articles/model_strukturyi_intellekta_dzh._gilforda.html))

<sup>46</sup> Guilford, J. P. (1967). The nature of human intelligence. New York: McGraw-Hill; Guilford, J. P. (1977). Way beyond the IQ. Buffalo: Creative Education Foundation; Guilford, J. P. (1983). Transformation abilities or functions. Journal of Creative Behavior, 17, 75–83

Дж. Гилфорд выделил четыре типа содержания:

(1) образное (визуальное и аудиальное), 2) семантическое, 3) символическое и 4) поведенческое) и пять типов интеллектуальных операций (1) познание, 2) память, 3) конвергентное продуцирование, 4) дивергентное продуцирование, 5) оценивание);

– причем, каждая их них присуща отдельно взятой личности в большей или меньшей степени и неразрывна от поведенческого содержания. В этом ответ на то, почему «любимчики» педагога, старательные и усидчивые ученики, поведение которых отвечает ожиданию старших, часто не справляются с конкурсными заданиями на олимпиадах; а непоседы-двоечники, своевольные и нередко противоречащие нормам и правилам «принятого хорошего тона» становятся лауреатами Нобелевской премии и авторами значимых открытий.

В 1960-е годы креативность получает новое прочтение – **как дополнение и переосмысление реальности**, например, в работах американского же психолога Эллиса Пола Торренса (Ellis Paul Torrance)<sup>47</sup>, опиравшегося на идеи Дж. Гилфорда и создавшего Тест оценки творческого мышления (ТОТМТ). Тест был направлен на определение уровня развитости дивергентного мышления и иных компетенций в области решения проблемных задач и оценивался (с 1984 г.) по критериям: беглости (количество вариантов ответов на проблему, являющихся ее решениями), оригинальности (статистическая частотность ответов) и тщательности (детализация ответов).

Он же поставил вопрос о связи интеллекта и креативности и ответил на него т. н. «Гипотезой порогового значения» (**на низком уровне интеллект и креативность непосредственно взаимосвязаны, тогда как на высоком уровне они независимы друг от друга**). Наиболее важным в связи с нашей деятельностью нам представляется его вклад в разработку «Миннесотских Тестов оценки Творческого Мышления (Minnesota Tests of Creative Thinking (МТСТ):

---

<sup>47</sup> Torrance, E.P. Torrance Tests of Creative Thinking. — Scholastic Testing Service, Inc., 1974.

- 1) Вербальные задачи с вербальными раздражителями:
  - Задача последствий
  - Задача «просто предположим»
  - Задача ситуаций
  - Задача общих проблем
  - Задача усовершенствования
  - «Проблема Мамы — Хаббард»
  - Задача вымышленных историй
  - Проблемы прыгающей коровы
- 2) Вербальные задачи с невербальными раздражителями
  - Задача «Спроси и догадайся»
  - Задача улучшения существующего продукта
  - Задача необычного применения
- 3) Невербальные задачи
  - Задача неполных фигур (по Кейт Франк (Kate Franck))
  - Задача сконструировать изображение или форму
  - Задача «Круги и квадраты»
  - Задача творческого проекта

Интересно отметить, что в 1984 году Университет Джорджии учредил центр развития творчества и таланта имени Торренса (<http://www.coe.uga.edu/torrance/>), где регулярно обучаются стипендиаты из разных стран мира.

Наконец, в 2009 году креативный директор агентства «Carmichael Lynch» Дэвис Брок приступает к необычному **проекту по развитию собственной креативности** – ежедневно круглый год он создает по одному оригинальному объекту – фотоработу, рукоделие из подручных материалов, компьютерную графику и т.п. Итоги этой деятельности легли в основу его творческой мастерской (<http://www.adme.ru/vdohnovenie-919705/kreativ-na-kazhdyj-den-320605/>) и доказали, что активность мозга человека зависит от регулярных тренинговых упражнений, направленных на наблюдение за действительностью, анализа его результатов, синтеза выводов с творческой активностью и досозданием/пересоздание реальности (креативность связана с тем, что немцы определяют всеохватным глаголом «kreieren» = schöpfen, umformen, gestalten, entstehen lassen, erzeugen...Источник: <http://synonyme.woxikon.de/synonyme/kreieren.php>).

Т. о. мы вернулись к предложенной нами в начале статьи «**Лестнице развития креативности**» и можем определить – какие упражнения необходимы для тренировки многоязычных детей с учетом их возрастных особенностей, роли визуальной составляющей в мировосприятии билингвов, интеркультурной составляющей и описанных выше аспектов развития и проявления креативности:

- задания для индивидуальной работы (независимость в принятии решений)

- задания на наблюдение и описание реальности (сопоставление, обобщение, поиск различий)

- задания на переключение кодов всех типов

- задания на дополнение и пересоздание реальности

- традиционные загадки

- задания-конструкторы (пазлы и т. п. на реконструкцию целостной реальности)

- ситуативные проблемные задания и задания вымышленных историй (что будет, если...; предположим, что...; прыгающая корова и др.)

- задания на запоминание (не только заучивание наизусть в долговременной памяти, но и фиксацию в краткосрочной памяти и соположение запомненного и )

- задания на формулирование вопросов к данному ответу (постановку проблемы)

- задания, требующие взаимодействия (демократичного, сетевого, на равных) между детьми и/или детей и членов разнокультурных взрослых сообществ (предполагается коммуникация с целью получения/ пополнения существующей информации с родителями, воспитателями и др.)

- задания на формирование логического мышления

- задание на цветовосприятие, визуальное сопоставление форм и размеров с учетом относительности оных;

- многоуровневые задания на расширение активного и пассивного словарного запаса на родном (родных) языках ребенка

- задания на пространственные представления

- задания на внимание и концентрацию

- задания на отработку мелкой моторики

- задания на письмо и счет (равно как просто счет) и др.

Причем, для достижения мотивационного эффекта, чувства успешности у ребенка необходимо, чтобы задания, требующие повышенной концентрации, сменялись простыми заданиями, а также сменялся тип деятельности; чтобы все задания были в игровой форме (мотивация к выполнению в самой постановке задания и ожидании награды за выполнение – в форме результата собственной деятельности); носили экспериментальный характер.

Наши предложения подобных упражнений и тестов мы сформировали как «Отрывной календарь-портфолио дошкольника» (готовятся также «Календарь-портфолио ученика начальной/средней школы»). Отрывной «Календарь-портфолио дошкольника» сделан по принципу тетради-блока, позволяющей отделять проработанные листы и скреплять их в папке-портфолио (по порядку выполнения или тематическому принципу, на усмотрение педагога). Тем самым:

- ребенок наблюдает свой прогресс (визуально и тактильно – папка-портфолио растет, календарь - уменьшается)

- происходит объективизация времени и знаний, неразрывно друг от друга

- возможно повторное обращение как самого ребенка, так и взрослых к уже выполненной работе (например, при выполнении заданий того же типа, с целью систематизации компетенций).

«Календарь-портфолио дошкольника»<sup>48</sup> рассчитан на самостоятельную работу, включая самопроверку и самооценку детей в возрасте 5–6 лет и может использоваться как для целенаправленной образовательной деятельности в дошкольном учреждении и дома, так и для занятий с ребенком в дороге. Помощь и поддержка со стороны взрослых приветствуется, но основной принцип «Календаря дошкольника»: **«Помоги мне сделать самому!»** (т. е. с одной стороны, необходимо, чтобы запрос помощи поступил от самого ребенка; а с другой, чтобы выполнение задания было самостоятельным, авторство решения принадлежало ребенку при возможной направляющей роли взрослого).

---

<sup>48</sup> Образцы страниц данного календаря доступны в разделе «Дети мира» портала <http://bilingual-online.net> (для развития немецко-русского билингвизма).

#### **4.6. Практика этноориентированной работы с детьми-билингвами**

Рассмотрим вход в ситуацию миграции: Ребенок, лишенный родителями права выбора, оказывается в связи с миграцией семьи в инокультурной и иноязычной среде. Семейное окружение, в случае монолингвальности старшего поколения, является для него ближайшим непосредственным социумом, общение в котором происходит, в лучшем случае, на языке страны исхода, родном для родителей. В бинациональной семье, языки родителей различны и могут отличаться также от языка страны пребывания. Тогда уже в раннем дошкольном возрасте ребенку предстоит осуществлять переход с языка матери на язык отца. А если родители пытаются общаться на суржике или языке страны ПМЖ, которым владеют в недостаточной степени? Насколько затрудняется самоориентация ребенка в полилингвальной среде!

При поступлении в дошкольную образовательную организацию часто (но не обязательно) происходит первый кризис билингвизма, связанный с появлением нового значимого социума – педагога, наряду с родителями, начинают выполнять функцию образца для подражания. В том числе, в области языка и речи. При этом расширяется и круг общения ребенка – родители других детей, ровесники... Мир, увеличиваясь в размерах и предлагая все новые формы взаимодействия, обрушивает на билингва новую лексику, сложные синтагмы; все меньше и меньше общество адаптирует текст, предназначенный для понимания юным мигрантом. А если адаптация и происходит, то только по возрастному, но не по лингвокультурному признаку. Никто не учитывает особенностей семейного языка и культуры ребенка-мигранта.

Второй (обязательный) кризис билингвизма также связан со сменой социальной роли – приходом в школу как ученика и одноклассника. Язык страны проживания становится языком получения гражданства, образования и профессии (и если родители не позаботятся, чтобы и их родной язык стал, в системе дополнительного образования инструментом познания мира, – то он уйдет на второй план, будет подавлен объемом инокультурной и межкультурной информации, поступающей на статусном языке).



Языки, как живые организмы, в сознании ребенка, определенным его бытием, – состязаются за пространство своего существования и развития. И кстати, повторим еще раз: неверно говорить о первом и втором родном языке. По какому принципу может происходить подобная нумерация: по порядку освоения? По преобладанию числа ситуаций, в которых ребенок предпочитает использование данного языка? По самоощущению носителя языка?... При проведении нами опросов детей-билингвов в ФРГ с национально-русским двуязычием, они говорили о языке страны и языке семьи, родительском и государственном языках, в крайнем случае – одном и другом родном языке. И данной терминологии, порожденной в ситуации реального двуязычия, мы бы хотели придерживаться.



- характеристика собеседника, общение с которым требует переключения с одного языка на другой или такого переключения не требует (монолингв, билингв с тем же доминирующим языком, билингв с другим доминирующим языком);
- ситуация общения ( время, место, готовность к общению)
- статус родителей и окружения (от уровня образования и уровня владения родным языком до социального положения в новом обществе)

Илл. 14: Факторы, предопределяющие развитие языка/сбалансированного двуязычия (экстралингвистические)

Итак, от чего зависит уровень развития каждого из языков и формирование естественного двуязычия. Как видно по схеме – в основном, от экстралингвистических факторов. Мы не случайно говорим, что не только мигрантов нужно интегрировать в общество страны пребывания, но и общество необходимо готовить, начиная с воспитанников детских учреждений и заканчивая взрослыми его гражданами, – к верному восприятию представителей иной культуры, к интерактивному (не в смысле электронных средств коммуникации) с ними взаимодействию, направленному на взаимное обогащение культур с приоритетом сохранения каждым участником своей национальной, этнокультурной идентичности. Языковые и этнокультурные «суржики» порождаются полужазычием и отсутствием глубинной, внутренней культуры коммуникантов.

Существующая на данный момент практика работы образовательной организации для многоязычных детей с семьями таких детей-мигрантов учитывает индивидуальные особенности воспитанников, поэтому, в соответствии с образовательной программой конкретной страны пребывания, для каждой диаспоры выбираются и корректируются программные задачи и формы образования детей, причем как детей с нормой в развитии, так и с отклонениями в психическом и речевом развитии. Так осуществляется методическое оснащение и психолого-педагогическая консультативная поддержка семей. Практикуются такие формы работы с родителями, как тематические беседы, конференции, консультации, круглые столы, родительские вечера по методикам преподавания разных дисциплин и вопросам семейного воспитания.

Педагоги поликультурной образовательной организации, которые работают с детьми-билингвами, должны тесно взаимодействовать с семьей, а именно: родители могут участвовать в ходе занятий детей со специалистами Организации; педагоги Организации, в свою очередь, должны посещать семьи и проводить необходимые консультации с родителями. Только такое психолого-педагогическое сопровождение семьи позволяет успешно вовлечь родителей в педагогическую деятельность и, помимо успешной социализации и

адаптации детей к особенностям педагогического процесса, реализовать и интеграцию родителей в образовательное пространство как равноправных партнеров-помощников педагогов Организации в решении общей задачи гармоничного развития каждого воспитанника.

Но не следует забывать, что для реализации и развития билингвальной составляющей системы образования важным и даже основополагающим фактором является личный профессиональный и культурный уровень педагогов, их стремление и готовность к повышению педагогической компетентности, поиск путей к открытому диалогу с семьёй. Только так педагог сможет осуществить поддержку и реальную помощь детям и родителям, и взаимодействие Организации с семьёй будет по-настоящему успешным и продуктивным,

#### **4.7. Создание оптимальной социально-педагогической среды как условия продуктивного процесса билингвального образования детей-билингвов с учетом их возрастных особенностей. Вопросы и ответы педагогов.**

– *С какого возраста лучше начинать погружение ребенка в новую языковую и культурную среду?* Билингвальное и би-/интеркультурное развитие ребёнка оптимально начинать с 3-х и не позднее 8-ми лет, что обусловлено психологическими особенностями его общего развития, – с создания для него комфортной билингвальной и бикультурной образовательной среды. Тогда образовательный процесс будет происходить естественно, как часть жизненного процесса. «Самообразование» ребенка и его «вырастание» и «вращание» в общество страны пребывания и круг семьи происходит при корректировочном, направляющем (а не диктующем и указующем) воздействии педагогов и родителей, так как они участвуют в играх детей, являются частью их детского мира. Ребенок как субъект, его возрастные особенности, а также индивидуальность (возможности и потребности) определяют темп, интенсивность и глубину образовательного процесса. Образовательные (а не учебные) партнерства (в основном – би(поли)культурные) в его жизни такие: ребенок +

родитель, ребенок + педагог, ребенок + ребенок, родитель + педагог; более глобально: ребенок + родитель + общество (как «треугольник», обеспечивающий стабильность). Необходимо искать механизмы взаимодействия и взаимодополнения этих партнерств, а не их конфронтации и противодействия.

– *Какие знания, умения и навыки нужны детям-билингвам в первую очередь?* Несомненно, что для ребенка важным является его интеллектуальное развитие (память, внимание и др.). Важно также умение на обоих языках рассказывать о себе, о событиях своей жизни, описывать своё внутреннее состояние, понимать (по мимике, жестам, свойственным культуре собеседника) состояние другого человека.

– *В разных странах существуют различные подходы к образованию и воспитанию детей. Что делать?* При реализации образовательного процесса необходимо учитывать подходы к обучению и воспитанию в странах исхода диаспоры (родителей воспитанников) и страны местонахождения образовательной организации. Так, для европейских детских учреждений ключевой вопрос – это дисциплина, усидчивость, умение выполнить задание от начала до конца, не бросать начатое, аккуратность в выполнении работы. И в то же время, обучение – это процесс, направленный не на результат, а на получение удовольствия от действия как такового. Исходя из этого, родителям необходимо (не переступая грань дозволенного в национальной культуре страны ПМЖ) суметь все же ориентировать ребенка на достижение максимального результата, зажечь в нем дух соревнования; конципировать задания так, чтобы удовлетворение было и от процесса, направленного на предельно высокий результат. А педагогам познакомить родителей с нормами образования в стране их проживания и самим узнать побольше о стандартах образования в стране исхода диаспоры своих учеников.

– *Вы говорите об изучении языка через культуру. Почему?* Огромную роль имеет знакомство детей с культурными компонентами каждой языковой среды (фольклор, праздники, традиции); потому что ребенок четко должен представлять себе, в каком этнокультурном контексте используется один и другой язык.

Наиболее интенсивно развитие языковых умений происходит в ситуации, где ребенок, находясь в социальной роли «сильного» (помощника, переводчика, советчика) «вынужден» использовать свой «слабый» язык. Так он учится «балансировать» и «строить мосты» между представителями разных культур при помощи переключения языковых и внеязыковых (невербальных) кодов в своем общении с ними.

– *Что делать, если малыши часто делают ошибки?* Очень важно иметь в виду, что оказание давления на ребенка в процессе овладения языком не эффективно. Не стоит прямо исправлять ошибки в речи детей, лучше переспросить их в их же формулировке, но без ошибок; или сыграть в «театр квазипонимания»<sup>49</sup> (по Е. Мадден). Ориентация на темы, интересы конкретного ребенка, а не насаждение языка как самоцели – важные предпосылки успеха.

– *Почему акцент делается на работе со «слабым» языком («семейным», «маминым»)?* Потому, что язык окружения, социума неизбежно отвоюет свои позиции, как только ребенок начнет общаться с детьми вне дома. Оптимально привлекать мам к занятиям в младших группах.

– *Какую программу вы предлагаете для детей-билингвов возраста 1–6 лет?* В младенческом и раннем возрасте оптимально с помощью мам вести детей по программе:

- сенсорное развитие (развитие восприятия: цвета, формы, величины);
- развитие речи (формирование речевого высказывания, подготовка органов речи и слуха ребёнка к восприятию правильного звука и правильной артикуляции русского языка);
- развитие мышления, внимания, памяти, воображения;
- развитие мелкой моторики;
- социальное развитие (навыки общения) на обоих родных языках.

Для малышей от 1-го года до 3-х лет важно раннее речевое развитие на «слабом» языке путем знакомства с названиями доступных ему реалий (фрукты, овощи, игрушки, транспорт и пр.)

---

<sup>49</sup> Например: «Мама, пошли на бус!» – «На бис?» – «Да нет! Бус!» – «Ты хочешь бусы?» – «Да автобус же!» – «А, теперь поняла ;-)»

последовательно на одном и другом родном языке<sup>50</sup>. Такой подход оптимален и для смешанных групп.

Для детей более старшего возраста наиболее актуален курс логики с основами математики, подготавливающий их к школе. Основные темы: счёт, состав числа, геометрические фигуры, элементы сложения и вычитания и прочее. Принцип преподавания тот же.

Не только занятия языком и гуманитарными дисциплинами, но и вся работа с детьми-билингвами направлена на:

- умение формулировать свои мысли;
- отработку правильного произношения в русском и другом родном языке;
- формирование навыков пересказа;
- подготовка детей к чтению и письму на русском языке.

С 3–4-х лет можно предложить курс освоения букваря, учить читать. Это поможет решить проблемы грамотной устной речи, восполнит пробелы в словарном запасе и т.д. Занятия также направлены на подготовку руки к письму. По нашему опыту, дети, не освоившие чтение в возрасте 4х-5ти лет, быстрее теряют интерес к обучению на «слабом» языке в связи с возросшей нагрузкой в общеобразовательной регулярной школе на «сильном» языке.

К 5-ти годам ребенок должен понимать, что он говорит на двух языках, растет в окружении двух культур, поэтому он должен разграничивать языковые и культурные реалии в быту. Самая главная задача билингвальной поликультурной образовательной организации – дать образец чистой речи на разных языках (при помощи родителей и национально-ориентированных центров дополнительного образования в диаспоре) и приучить детей правильно использовать языки. В идеале, каждый из языков должен достигать такого же уровня, которого он достигает у одноязычных детей (запас слов, спонтанная речь, произношение). Оптимально было бы создание «Языковой шкатулки» – словаря в картинках по возрасту на каждом из языков с регулярным коллективным

---

<sup>50</sup> Для постижения иностранного языка формула иная: другой, отдельный урок и с другим учителем и даже в другой день (то есть те же самые урок и материал, но на «сильном» языке).

обсуждением (описанием, названием) картинок и составлением мини-рассказов по серии из 3–5 изображений.

В возрасте 5–7-ми лет важно уделять внимания на занятиях следующим моментам:

- формированию и развитию навыков русского и национального скорочтения,

- закреплению и усложнению навыков пересказа,

- обучению навыку составления рассказа (связной, беглой речи),

- обучению письму на «слабом» языке (сначала осваиваются печатные буквы; прописи «устаноятся» после обучения письму в регулярной школе на «сильном» языке, и таким образом не возникнет «конфликта» индивидуального почерка и национально-типичной каллиграфии),

- базовая грамматика двух языков (с элементами их сравнения, сопоставления).

Повторим, что для всех возрастных групп крайне важно проводить регулярные домашние занятия, направленные на развитие речи, не сидя за столом, а **в игровых ситуациях**. Например, для детей 1–3-х лет: мишка пришел в гости к кукле, кукла одевается и собирается в садик и т. п.; для детей 4–5-и лет: ролевая игра (дочки-матери, профессии ...) и т. д. Педагоги и родители не просто следят за ходом игры, а активно участвуют в ней, вводя новые слова и незаметно направляя детей к тому, чтобы они эти слова и выражения использовали. Также важны игры со скороговорками (постановка произношения и интонации, логопедия/ фонетика) и музыкальные занятия дома (заучивание песен наизусть способствует расширению словарного запаса и запаса готовых синтаксических конструкций, отработке правильного произношения и интонирования).

Виды игр:

- сюжетно-ролевая игра

- игры с куклой

- народные подвижные игры

- театрализованные игры

- компьютерные игры

- языковые и речевые игры (игры по развитию речи)

- дидактические игры.

**Для оптимального развития ребенка следует придерживаться следующих критериев организации образовательной среды:**

- Педагогический коллектив образовательной организации для многоязычных детей: помимо собственно педагога в группе, необходим педагог-психолог, лучше всего – со знанием особенностей культуры страны исхода родителей воспитанников, логопед, также наиболее оптимально – со знанием особенностей другого родного языка воспитанников;
  - Количество детей в группе: максимум 10 детей на 2 педагогов;
  - Оборудование образовательной организации для многоязычных детей должно включать:
    - бытовое, игровое, учебное (в том числе книги и фильмы), спортивное оборудование и элементы оформления,
    - внутреннее (в помещении) и наружное (во дворе),
    - для взрослых участников образовательной работы и для детей;
    - общедоступное для взрослого контингента (методички по концепции Организации, творческие работы воспитанников, результаты проектной деятельности – все это важно для создания положительного отклика вне Организации на его деятельность) и закрытое, только для внутреннего пользования сотрудниками организации («анамнезы двуязычия» воспитанников, фото- и видеоматериалы, отражающие работу Организации),
    - двуязычное и поликультурное (книги, фильмы, элементы оформления и др. на двух языках; оптимально, если воспитанники владеют одним и тем же языковым комплексом; сайт Организации и внешнее оборудование тоже нужно сделать двуязычными),
    - интерактивное, медиа-оборудование и оборудование, не связанное с использованием ИКТ-технологий.
- Оборудование должно быть:
- доступным (ребенок самостоятельно может брать/ физическая доступность и умеет использовать правильно и творчески/ функциональная доступность разных учебных материалов,
  - экспериментальным (конструкторы),
  - полифункциональным, то есть связанным с реальным миром (как оборудование можно и нужно использовать подручные средства).



Оборудование должно находиться в согласии с окружающей средой (с ней не должно быть диссонансов), физиологией и психикой ребенка.

#### **4.7.1. Основные принципы реализации этнокультурно ориентированного содержания образования**

1) *Каждый из языков должен изучаться в контексте соответствующей культуры с учетом возрастных и индивидуальных (личностных) особенностей ребенка с целью полноценного проживания ребёнком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного возраста), обогащение (амплификация) детского развития; построения образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка.*

Принципы диалога культур, межкультурной коммуникации – это основания для познания детьми самих себя как равных членов равноправных наций и культур.

2) *Реализация содержания каждой образовательной области должна осуществляться в процессе смены видов детской деятельности с учетом специфики формирования познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности; возрастной адекватности дошкольного образования: игровой (упор на нее), художественной, двигательной, элементарно-трудовой.*

3) *Необходимо соблюдать единство интеллектуально-познавательного и художественно-эстетического развития ребенка-билингва на основе познания элементов национальной и русской культуры. Для естественных билингвов неоценимую помощь в обучении сопоставлению явлений оказывают занятия технологией и конструированием, опирающиеся на воссоздание ребенком элементов национального и русского быта (народное декоративно-прикладное искусство).*

4) *Культурно-социальная адаптация и социально-личностное развитие детей-билингвов. Педагоги дошкольной образовательной организации и члены семьи могут содействовать коррекции самовосприятия ребенка-билингва, начиная от помощи в формулировке*

вопроса (я не такой как все, почему?) и заканчивая поддержкой сопоставительного самоанализа с ровесниками-членами каждой из наций.

*Основными компонентами этноориентированного содержания* являются знания о следующих элементах культуры народов, чьими представителями являются дети полиэтнической группы детского сада:

– Материальная культура: национальное жилище, его убранство, предметы быта;

домашняя утварь, посуда; национальная одежда, украшения; национальная кухня;

традиционные занятия, ремесла, орудия труда; транспортные средства.

– Духовная культура: родной язык и устное народное творчество (сказки, пословицы, поговорки), в том числе и детский фольклор (загадки, считалки, скороговорки, потешки, дразнилки, страшилки, мирилки); художественная литература; народные обычаи, обряды, праздники; знаменательные даты; декоративно-прикладное искусство; живопись; народная музыка и танцы, музыкальные инструменты; народная игрушка и национальная кукла; народные игры, виды спорта; национальная символика.

– Культура разных наций и народностей, проживающих на данной географической территории: национально-культурное своеобразие жителей, населяющих город (поселок, район); элементы национальной культуры в культурном пространстве места проживания ребенка.

#### **4.7.2. Визуализация поликультурного пространства в образовательной организации для многоязычных детей**

Человек определяет себя в пространстве (географическом и социокультурном), реагируя, в первую очередь, на аудиовизуальные раздражители, причем в их комплексе. Так, дети, попадая в незнакомое или малознакомое окружение, осматриваются, выделяя сигналы, которым впоследствии суждено стать определяющими для моделей поведения, акции и реакции. Чтобы понять механизм

«социокультурной ориентации/ адаптации», представим себе комнату ожидания в детской клинике и комнату в детском учреждении. Не правда ли, взрослые намеренно, чтобы «сбить с толку» больного малыша, предлагают ему заимствованные из иного, сопряженного с положительными эмоциями и положительным личным опытом ребенка окружения объекты (визуальное восприятие): игрушки, книжки, особая окраска стен и др. Тот же самый принцип (отвлечение от истинного контекста) происходит при превращении комнаты ожидания для взрослых пациентов в «читальный зал». Впервые переступая порог такой комнаты-хамелеона, потенциальный пациент не чувствует резкого нарушения привычного пространства. И даже при повторных визитах болезненность ситуации снимается ее погружением в обыденный контекст.

Вернемся теперь к ситуации, которую ежедневно переживают наши дети-билингвы: завершая образовательную деятельность в Организации, они переходят в другое, инокультурное пространство – семью. При этом в их сознании должно произойти «переключение кодов» (code-switching), отражающееся на лингвистическом (языковом) и экстралингвистическом (поведенческом) уровне. Сигналами к переключению кодов являются те же самые оптические и аудио-раздражители: внешность педагога/ родителя, связанная в сознании ребенка-билингва с одним из родных языков (что при правильном воспитании и обучении в семье выдерживается в варианте «один взрослый – один язык»); иные игры и игрушки (игрушки и выглядят по-разному, и несут разное содержание) и др. Но если учесть, что и педагоги и родители погружены в единое общество, поликультурное, то и задача для ребенка усложняется. Он должен поместить два различных «содержательных компонента» в одну «оболочку».

Наша же задача как педагогов – помочь ему, поддержать процесс аудио-визуальной интеграции, ускорить «переключение кодов» и очистить его от смешений (неполного переключения, «суржика»). Надо как можно более ненавязчиво и в то же время однозначно разделить два пространства – семьи билингва с национально-

страновым двуязычием или национальным монолингвизмом и пространство страны ПМЖ? Конечно, его надо четко обозначить аудио- и визуальными маркерами, однозначно принадлежащими с точки зрения ребенка к этнокультурному полю/ ареалу<sup>51</sup> страны и семьи. Аудио-маркерами могут быть такие: обязательные взаимные приветствия педагогов и детей на страновом и другом родном языке, общение родителей в коридорах Организации также исключительно на этом языке (не языке диаспоры), а дома – на другом родном языке; звучащие записи музыки из страновых и национальных мультфильмов и др. Визуальные маркеры (в широком смысле это своеобразные агенты «химической реакции» под названием «переключение кодов»): это плакаты, свойственные для данного русского этнокультурного поля<sup>52</sup>.

### **1.3. Специфика образовательного процесса в образовательной организации с этнокомпонентом**

**Три основных правила:**

- 1) Модель работы билингвальной (поликультурной) группы или организации в целом: два языка – две культуры – один мир.**
- 2) Принцип оптимального подхода к билингвальному образованию дошкольника (принцип 1:1, при котором выигрывают все).**
- 3) Последовательная реализация образовательного сообщества «педагог дошкольной образовательной организации + педагог системы дополнительного образования – родители – дети» как треугольника с детьми в центре и родителями (семьей) в фундаменте треугольника. Представители дошкольной образовательной организации и системы дополнительного образования – как стороны треугольника.**

<sup>1</sup> Термин по А.Б. Афанасьевой: <http://elibrary.ru/item.asp?id=13005789> (электронный ресурс; дата последнего просмотра: 15.05.2013)

<sup>52</sup> Для национального поля другой культуры (семейной) плакаты по типу данных можно отобрать или создать совместно с родителями.

Наиболее известные методы развития двуязычия таковы:

А) полная или частичная языковая иммерсия (погружение), при которой все виды деятельности в образовательной организации происходят на ином, нежели язык страны пребывания, языке; и поддерживаются носителем данного языка как родного со специальным образованием;

Б) регулярное обращение к другому (нежели язык страны пребывания) родному языку ребенка и развитие его на основе первого родного языка педагогом, владеющим обоими языками (как родными или как родным и иностранным).

Мы же предлагаем не поддержку одного родного языка, а работу по сбалансированности двуязычия и межкультурной компетенции ребенка по схемам:

*в образовательной организации:* 1 педагог – 1 язык (2 педагога на группу, каждый со своим родным языком);

*дома:* 1 родитель – 1 язык:

+ каждый говорит на своем родном языке, при таком подходе ошибки и интерференция языков будут минимальны,

+ четкое разделение на основе языков культур и правил поведения в каждой из них для ребенка

Если ребенок предпочитает или вынужден общаться с одним из двух взрослых дома и в Организации, предлагаем такие комбинации:

*1 день – 1 язык* (это возможно при смене педагогов или при наличии только одного, но билингвального педагога); то же самое дома, но при соблюдении правила – язык Организации и язык дома в данный период один и тот же.

*1 неделя – 1 язык* (при проектных неделях и смене педагогов с разными родными языками); то же самое дома, но правило изменяется: язык дома иной, чем язык Организации в тот же период.

*Организация – семья* (1 язык, то есть язык страны пребывания как язык общения в Организации – 1 язык, язык семьи, то есть иной, чем в стране пребывания; при реализации единой методики работы в Организации и в семье таким образом соблюдается преемственность)

+ возможно изучение нескольких языков одновременно при условии преемственности методов обучения

– нередко естественное преобладание языка страны пребывания в окружении ребенка (его «перевес»)

Каждый взрослый в окружении ребенка должен говорить на своем родном языке:

– во-первых, родители и педагоги, говорящие на плохо освоенном ими неродном/ иностранном языке, наносят ребенку скорее вред; исключения составляют случаи с приемными детьми, когда родители не владеют языком страны исхода ребенка;

– во-вторых, люди, говорящие на одном языке, для ребенка являются типичными представителями данной культуры, если же соотношение родных языка и культуры нарушено, то ребенку, по сути, предлагается «обманка», «этно- и лингво-маскарад».

#### **4.8. Сферы развития ребенка**

Перечислим основные сферы развития ребенка:

- социальная (член обществ/ социумов: семья, образовательная организация и др.)
- психическая (включая эмоциональную) (ребенок как индивидуум)
- культурная (духовная)
- мотивационная (включая нравственную).

Все эти сферы взаимосвязаны и взаимозависимы, функционируют как единство. Язык/ речь обеспечивает проявление и связь культурной и социальной сфер деятельности ребенка и служит средством выражения психической и мотивационной сфер развития ребенка. Является ли языковое развитие ребенка изолированной сферой? Мы склонны полагать, что нет. Ибо язык и речь – лишь инструменты, «термометры» состояния человека как гражданина и личности.

Цель образовательной деятельности ребенка-билингва – развитие и закрепление навыков коммуникативной компетенции на двух родных языках в устной форме (с подключением свойственных каждой из культур невербальных средств общения, в т.ч. действий с предметами), с учетом последующего перехода к письменной форме

общения (чтение и затем письмо). Развитие навыков должно идти от малого к большому, от элементарного к сложному, от медленного к ускоренному по принципу циклизации. Важно, чтобы обучение сопровождало (корректировало и направляло) процесс стихийного овладения языками самим ребенком (т. е. процесс изучения). При этом важно не простое повторение одного и того же содержания на двух языках (удвоенная нагрузка на мозг ребенка), а закладка механизмов «переключения кодов» таким образом, чтобы со временем ребенок сам мог сравнить исходные данные на каждом языке и сделать выводы об их соответствии/несоответствии и взаимодополняемости (т.е. смог использовать знания, умения и навыки из одного/на одном языке – при формировании компетенций на другом).

Опора идет на (само)образование – эксперимент во разных видах деятельности (лингвистической и экстралингвистической)



Илл. 15: Периоды развития ребенка в связи с речевым развитием

Развитие по такой схеме должно протекать в обоих родных языках с учетом культурного компонента и в рамках различных тем (начиная с бытовых и заканчивая тематическими беседами о человеке, природе и др.)

Обучение языкам оптимально производить в действии (деятельностный подход), организуемом педагогами с учетом желаний и потребностей детей, выводов из наблюдений за речедвигательной активностью воспитанников. Обучение должно быть построено на знаниях о возрастных особенностях речевого, моторного и психического (в том числе эмоционального) развития детей с одним и с двумя родными языками, в котором должны преобладать корректировочные или обучающие задания. При этом в процессе обучения/изучения языка нужно максимально задействовать рецепторы восприятия ребенка (прежде всего визуального, наиболее важного для билингвов) и виды его деятельностной активности. Оптимально, если инициатором образовательного действия будет выступать ребенок, а педагог только направит или поможет организовать данное действие в соответствии с условиями места, времени и составом участников.

#### **4. Направления занятий и видов деятельности в образовательной организации для многоязычных детей**

Перечислим эти направления, учитывая, что в каждом предмете обучение проходит путь цикличного углубления и расширения информации:

1. Языки как предмет (с 4-х–5-ти лет; включая письмо и чтение) и как инструмент общения (образование в реальных коммуникативных ситуациях, как создаваемых педагогами целенаправленно, так и спонтанных). При этом языки изучаются не только на специально выделенных для этого занятиях, но постоянно, в рамках множества иных «предметных» дисциплин, выступающих в условиях Организации как единое целое. Потому что для развития речи на двух языках важно формирование равноценного лексического запаса и грамматических структур для использования их во всех актуальных для данного возраста (и как фундамент для последующего развития)



сферах общения. Другими словами, билингвизм не должен ограничиваться бытовой сферой. Чем длиннее предложение для общения и взаимодействия на каждом из родных языков, тем богаче лексический (активный и пассивный) запас ребенка, воспринимаемые (распознаваемые) и используемые им грамматические формы и синтаксические конструкты.

2. Театр как путь активации освоенных и усвоенных языков в коммуникативно-речевых ситуациях.

3. Музыка/пение как путь отработки фонетики (включая ритм речи и интонацию).

4. Спорт как путь усовершенствования физического состояния ребенка и развития речи на каждом из языков в процессе игры (важны спортивные игры, имеющие истоки в традициях каждого из народов-носителей родных языков ребенка; а также упражнения, направленные на синхронизацию движений различных частей тела и нескольких детей, на сохранение баланса/равновесия; на переключение внимания и быструю смену типов деятельности и др.).

5. Рисование и развитие визуального восприятия (поскольку билингвы воспринимают мир предельно образно и ориентируются, в первую очередь, на визуальные раздражители; однако важно, чтобы в рисовании дети могли следовать тем же рецептивно-репродуктивно-продуктивным путем, что и в познании языка – от изучения образцов всеми органами чувств до их воспроизведения по моделям, раскрашивания и пр., к созданию собственных образцов в рамках одной или нескольких культурных традиций).

6. Час чтения (от чтения вслух до самостоятельной работы с книгой как источником полезной и интересной информации; оптимально читать последовательно на двух родных языках).

7. Мульт-минутки (развитие медиа-компетенции на каждом из родных языков с учетом особенностей видео-рядов в каждой из культур стран проживания и исхода первого поколения мигрантов).

8. Технология/ ремесло (предпочтительнее начинать работу с мягкими материалами, постепенно переходя на более твердые и менее податливые – согласно опыту Вальдорфской дошкольной педагогики; при этом лучше концентрироваться на воспроизведении

или приближении к народным традиционным для родных культур ребенка ремеслам).

9. Математика в окружающем мире (вес, объем, размер, рост; время).

10. Человек (я, мое тело, язык моего тела, управление своим телом и гигиена) и общество (начиная с правил общения в группе во время игры и заканчивая нормами жизни в каждом из обществ/ каждой из культур).

11. Неживая природа (проектная деятельность: вода, воздух, земля, огонь, камни).

12. Ботаника и животный мир (от комнатных и садовых растений и домашних животных для детей в возрасте 3-х–4-х лет до растений и животных обеих стран и зоопарка/ ботанического сада – для 5-ти-билеток; при этом звуки живой природы, названия растений и животных необходимо осваивать и усваивать на двух родных языках, через свойственные данным культурам игры, загадки, потешки и др.).

13. География (место, адрес, страна и город).

14. «Мой друг телефон/компьютер» (медиа- и социальная компетенции).

Междисциплинарные связи должны сохраняться на всех уровнях. Поэтому предпочтительно интегрированное обучение.

### **5.1. Экспериментальный характер образования**

В основе обучения должно лежать положительное эмоциональное «переживание» (переживание есть и результат образовательного процесса, и импульс к продолжению обучения), то есть успешный опыт, открытия, сделанные самостоятельно (и соответственно, лучше зафиксированные в сознании и воспринимаемые как объективные), знания, умения и навыки, приобретенные в рамках самостоятельного изучения, а не обучения.

1) Эксперимент в рисунке (с обязательным проговариванием того, что изображено):

– в восприятии произведений живописи (досоздание образа, который видит ребенок, рассказ об увиденном);

- отпечаток реального предмета (перевод трехмерного предмета в плоскостное изображение, изменение цвета) и дорисовка его до появления изображения иного предмета;
- смешение цветов и рождение нового цвета (включая вербализацию действий и результатов на одном и на другом родном языке);
- превращение форм в цвете (превращения кляксы, размывка цвета и др.).

2) Эксперимент в речи/языке (с обязательным выходом в межпредметное пространство):

- сопоставление, сравнение слов из двух родных языков (какое слово какую сторону обозначаемого явления/предмета отражает; категорически не рекомендуется задание по поиску «более/менее правильного слова», потому что языки в сознании билингва должны быть уравновешены);
- создание на рисовании или труде нового предмета и поиск имени для него в родных языках (творчество прикладное в сочетании со словотворчеством);
- сравнение языковых и природных структур (корень, основа, суффиксы и приставки, окончания – для слов; корень, ствол, ветки и сучья, листва – для деревьев; создание родового древа и обсуждение истории семьи и семейной фамилии) и др.

3) Эксперимент в бытовой сфере (интеграционные занятия по темам возраста – от продуктов питания и домашних животных до огорода и кулинарии) (*приведем примеры для русского языка и культуры*):

- после прочтения сказки «Репка» можно предложить посеять в горшочке быстрорастущее (!) растение для младших и не столь быстрорастущее растение для более старших ребят и наблюдать его рост, а затем приготовить из него салат (дети узнают не только название самого растения в естественном для него контексте, но и прослеживают его путь до своей тарелки, получают знания, умения и навыки по взаимодействию с природой);

- после прочтения сказки «Горшочек каши» дети в реальной жизни знакомятся с тем, как растут разные крупы, как они называются и что можно сварить из каждой из них, а также – о том, откуда они к нам прибыли (для более старших детей);
- к разговору о домашних животных можно перейти после просмотра м/ф «Трое из Простоквашино» (а о диких – после чтения «Теремка», о насекомых – после «Мухи-Цокотухи» и пр.), при этом возможны эксперимент (погладить кошку и собаку) и наблюдение (например, на прогулке – за разными породами собак). Потом педагог подводит детей к обобщению о разнообразии животного и растительного мира, а также мира людей – по внешности, характеру, поведению и роли в жизни; причем при проговаривании темы для детей и с детьми никто и ничто не определяются изначально как «худший/лучший», только как «иной».

Обязателен также обратный путь из эксперимента в реальный мир (как синтез после анализа). Например, через применение итогов эксперимента в повседневной практике.

Вариантом входа в экспериментальную образовательную деятельность могут стать, например, т.н. «Проектные коробки», которые всем потенциальным участникам эксперимента предлагается наполнить материалом по обозначенным на них темам последующих занятий:

Вариант 1: Материал собирают педагоги и предлагают детям или детям и родителям (учтите, что сама подборка материала определяется культурой и опытом того, кто готовил «рабочий пакет»);

Вариант 2: Материал собирают дети из подручных предметов (тему проекта задают педагоги, дети должны аргументировать – почему этот предмет подходит для этого тематического проекта; таким образом мы одновременно определяем уровень подготовки ребенка, его готовности к проведению данного эксперимента);

Вариант 3: Материал собирают дети и родители в соответствии со знаниями и представлениями о своей другой родной культуре и «представляют» его другим участникам проекта для взаимодействия.

## 5.2. Взаимодействие образовательной организации с этнокультурным компонентом с родителями

Важный аспект работы Организации, в которых учатся дети-билингвы – это работа с родителями.

Основа любого взаимодействия – поиск и постановка единых целей, задач, а также принятие решения о единообразии методов работы, направленной на образование и воспитание ребенка. Эту «договоренность» (достигаемую с родителями при первом и каждом последующем контакте) можно выразить рисунком:



Илл. 16: Виды тандемов (семья-Организация, взрослые-дети). Оптимальный тандем тот, в котором ребенок определяет направление и скорость образовательного движения.

**Этносоциальный тандем «родители – педагоги», «родители – общество страны пребывания»**  
**Этнокультурный тандем «родители – педагоги», «родители – общества (страны исхода и страны пребывания)»**

Илл. 17: «Зеленый свет» – культурно-образовательным тандемам Организация-семья и семья-общество как составляющим единого поликультурного образовательного пространства

Начало работы с каждым двуязычным ребенком предполагает в идеале создание уже упоминавшегося нами выше «анамнеза двуязычия» (Приложение 1 к данной Концепции) – результата индивидуальной беседы педагога/ педагога-психолога с его родителями. Обязательными являются такие данные, как состав и родные языки семьи (отдельно в отношении каждого члена семьи), страна исхода семьи, место рождения и возраст при переезде ребенка, наличие в семье других детей и их возраст, языки общения в семье, образова-

ние и профессии членов семьи; время общения каждого из членов семьи с ребенком (в неделю) и язык общения; связи семьи с исторической родиной/ страной исхода (включая проезд к ним представителей страны исхода). Этот своеобразный «анамнез» в дальнейшем может дополняться логопедом и психологом Организации и, как оптимальный вариант, должен быть передан в школу, куда поступит ребенок после получения образования в Организации.

Важно определить, сколько языков понимает и использует билингв и чем является для воспитанника каждый из языков:

- языком отца/ матери/ семьи (домашним языком)
- языком родственников в стране исхода
- языком большинства/ Организации/ страны проживания.

Это важно для установления отношения самого ребенка к каждому из языков: как родному, неродному или иностранному (см. также тест на сбалансированность естественного двуязычия в Приложении 2 к данной Концепции). Отношение ребенка к языку зависит от эмоциональной составляющей общения, интенсивности и регулярности общения на нем и его тематики, а также способов мотивации изучения языка со стороны родителей.

По результатам беседы в «анамнезе» также важно отметить, **какие ожидания есть в каждой из культур к ребенку** как сыну/дочери, ученику и члену общества; а какие – к педагогу и родителям (особенно с точки зрения имеющих различия). Важно установить, каков образ «идеального ребенка» (как воспитанника Организации, как сына/дочери, как члена общества). То есть, какие к нему предъявляются требования обществом, каковы требования традиций данной культуры и каковы индивидуальные семейные требования (с учетом статуса семьи, «программы» на будущее ребенка и др.).

**самообразование  
и дополнительное  
образование**



**семья**

**регулярное  
обучение**

Илл. 18: Взаимодействие различных институтов обучения и образования в работе с билингвальными детьми

В своей иллюстрации мы использовали один из древнейших символов-оберегов. На нем легко показать важнейший принцип работы с детьми-билингвами: взаимодействие семьи (фундамент) и институтов регулярного и нерегулярного образования (то есть дополнительного образования в специальных учебных заведениях и неформального, самостоятельного, в среде). Родители и педагоги являются этносоциальным тандемом, особенно необходимым во взаимодействии с мигрантами. Прежде всего, именно родители, а не педагоги реализуют индивидуальный подход к ребенку в процессе обучения и воспитания, они «связывают» обучение и воспитание в единой целое, они влияют на восприятие языка/ языков ребенком как родного/родных в широком контексте соответствующей культуры /культур (от азов, потешек, прибауток до вершин познания). Педагоги же замещают родителей (на определенное время): удовлетворяют основные потребности ребенка (прежде всего – потребность в информации) и поддерживают, направляют (а также корректируют, если требуется) естественное развитие воспитанника.

**В чем смысл общения родителей и педагогов и его цели? Это:**

– анализ культурной составляющей региона/ месторасположения Организации и ознакомление с культурными и языковыми особенностями родителей потенциальных воспитанников; их учет в концепции Организации и в подборе кадрового состава;

– привлечение родителей к регулярной образовательной деятельности в Организации с учетом их профессии и родной культуры (проектная деятельность, «Час семьи» – чаепитие с представителями разных культур в рамках их традиций; недели языков и стран и др.).

**Формы работы с родителями:** регулярные «Родительские часы» (общее собрание по группам с рассказом о методике работы в группе, о специфике данного возраста, об ожиданиях от семьи воспитанника; а также для мигрантов – информация о стране проживания в целом, системе образования и пр.) и индивидуальные консультации (по «проблемным зонам» и «зонам успеха» конкретного воспитанника, консультации психологов, логопедов, методистов);

Можно предложить ряд тем для бесед психологов и педагогов Организации с родителями («Родительский час»). Начать серию бесед желательно с просветительской работы с родителями моно- и билингвальных детей (группы в Организации, как правило, неоднородны): многие вообще не знают, что такое билингвы и чем они отличаются от монолингвов. Для подготовки к таким часам можно использовать материал данной Концепции, а также книги Е. Мадден, У. Вайраха и др. на эти темы.

Затем можно перейти к более конкретным темам (семинаров, мини-лекций, мастер-классов – в зависимости от подготовленности аудитории):

1. Психологические особенности билингвов как причина задержки их речевого развития

2. Логопедические и фонетические проблемы у двуязычного ребенка. Коррекция аудитивного восприятия или логопедия – что делать с произношением; как отличить акцент от логопедических проблем

3. Проблема адаптации детей-инофонов в образовательной организации.

4. Мотивировка ребенка к изучению двух языков – «зачем мне учить язык?». Как обучать ребёнка языку в повседневной жизни (система «человек-язык» и «язык-культура»). Какой/ чей язык лучше?

5. Как в погоне за чистым двуязычием не испортить отношения с собственным ребенком. Чем мы можем помочь и помешать своему билингвальному ребенку?

6. На какой язык «делать ставку» (Не испортит ли один язык произношение/ графику другого)?

7. Бинациональная личность и как ее развить. Учить и учиться играя! Круг чтения – что и как читать билингвам, нужна ли работа с текстом и какая? (образцы образовательных игр для многоязычного ребенка; как правильно выбрать пособие и работать с ним)

Необходимо также постоянное **обучение родителей стратегии образования как части естественной (ненасильственной) (само)интеграции детей.** Важнее всего – научить родителей учить



ребенка самого получать необходимую информацию из доступных на данный момент источников, правильно с ними обращаясь (в рамках соответствующей культуры и данной ситуации). Это умение лежит на пересечении сфер социальной, Я- и межкультурной компетенции. Как, когда и кого просить о помощи – от подготовленности ребенка-билингва к активному входу в коммуникацию/ началу общения и реагированию/ поддержанию процесса общения для достижения своей цели в обоих культурных сообществах нередко зависит его жизнь и здоровье.

Другим важным моментом является то, что педагогический коллектив Организации в работе с семьями своих билингвальных воспитанников должен обеспечить:

- доступность онлайн-информации о программе образовательной организации на языках семей воспитанников;
- информационные и методматериалы для родителей на родных языках для работы дома (игры, книги библиотечка, песни);
- регулярные родительские собрания и индивидуальные консультации для семьи с учетом нацкультуры общения;
- участие родителей в подготовке и проведении национальных праздников, дней своей культуры в образовательной организации.

Нередко бывает, что именно родители провоцируют отставание своих детей-билингвов от монолингвальных сверстников. Это связано не с двуязычием, а с социальными факторами и отношением к русскому или другому родному языку в семье: так происходит, если родители не успешны в новом обществе, не готовы к изучению нового языка, не имеют высшего образования и пр.) Поэтому, если ребенок отстает в языке и других моментах, педагоги и психологи Организации должны изучить психологические и социальные факторы в его семье. Оптимально завести анамнез билингвизма, например в форме «Дорожной карты билингва» (полный, не краткий вариант) и предложить вести ее педагогу ребенка с помощью родителей, занося туда важные для понимания внутреннего состояния воспитанника факты из жизни его ближайшего окружения; включая «языковой» и «социальный» паспорт семьи.

Нельзя недооценивать принцип наглядности во время контактов с родителями воспитанников, но он не должен носить констатирующего или, что еще менее желательно, демонстративно-поучающего характера. Другими словами, надо стремиться не к тому, чтобы информировать и поучать родителей, а к тому, чтобы доверительно общаться с ними, давать им возможность проявить свое отношение к информации. Интересен опыт создания «Интерактивной информационной доски» с объявлениями, вопросами, предложениями, написанными родителями воспитанников и ответами на них педколлектива образовательной организации. Такую доску можно разместить как в Интернет-сети, так и в реальном пространстве учреждения.

Обратите внимание: При работе с билингвами в образовательном учреждении важно иметь в виду, что работа учреждения с детьми также оказывает влияние на родителей, как непосредственное (консультации и родительский час в школе), так и опосредованное (через проявление интереса педагогов к культуре и языку воспитанника или требование их подавления).

### **5.3. Взаимодействие образовательной организации с этнокомпонентом с региональными структурами и обществом**

Тандем родителей и педагогов может существовать и в других формах. Задачи поликультурных образовательных организаций намного шире, чем монокультурных, поскольку они являются «гнездами» межкультурной коммуникации в обществе страны пребывания, которое воспринимает себя на данный момент как «монокультурное» (и это несмотря на всем очевидную поликультурность как свершившийся факт!).

Каковы аспекты работы образовательной организации по развитию и передаче положительного опыта межкультурного взаимодействия в связке «родители – родители», «родители – общество страны пребывания», «родители – общество страны исхода (при наличии контактов)»?

1. Организация задает тон и стиль взаимного восприятия родителями монолингвов детей-билингвов и их родителей

(посредническая функция и роль «образца»), этот стиль переносится затем на общество, в котором находится Организация, и страны исхода родителей билингвов в целом (здесь один из важных аспектов – как можно более широкое распространение информации об особенностях развития билингвальных детей и популяризация билингвизма путем представления результатов работы Организации и родителей как «образовательного тандема»: участие в выставках, конкурсах и др.);

2. Коллектив образовательной организации взаимодействует с районными, областными, региональными структурами дошкольного и школьного образования, являясь посредником между ними и родителями моно- и билингвальных воспитанников, он аккумулирует и популяризирует знания об особенностях развития естественных (и искусственных) билингвов, необходимые для создания ФГОСов и УМК нового поколения;

3. Коллектив и родительский совет образовательной организации взаимодействуют со СМИ с целью популяризации поликультурного и билингвального образования в районе и регионе (активно приглашает представителей СМИ для совместной подготовки материалов, освещающих вопросы непрерывного билингвального образования и информирующих о запланированных мероприятиях, ближайших и перспективных);

4. Коллектив образовательной организации взаимодействует с учреждениями, готовящими будущих педагогов, логопедов и психологов (прохождение профпрактики учащимися профессионально-педагогических, средних специальных и высших учебных заведений и др.) и с научными центрами (изучение особенностей работы в билингвальной Организации и развития детей-билингвов, такое изучение должно впоследствии обобщаться в учебных пособиях, развивающих методических материалах, стать поводом для проведения курсов повышения квалификации педколлектива Организации);

5. Идеальным является тесное взаимодействие представителей обучающихся в образовательной организации диаспор с представителями страны исхода (например, обмен педколлективами

образовательных организаций в стране исхода и стране пребывания семей детей-билингвов с целью взаимного образования, изучения культуры, традиций, языка и концепции образования в каждой из стран); при невозможности – взаимодействие с представителями диаспоры («родной» для ребенка-билингва), проживающими в регионе местоположения Организации (при наличии детей-представителей только одной диаспоры в Организации), их можно вовлекать в процесс образования, потому что они могут повысить качество межкультурной коммуникативной компетенции педагогов, родителей и воспитанников (совместная организация проектных недель, праздников и участие в оформлении образовательной организации).



**Модель работы образовательной организации для  
многоязычных детей младенческого-дошкольного возраста  
(группы или учреждения целом):  
два языка – две культуры – один мир**

Илл. 19: Модель работы образовательной организации для многоязычных детей (Организации с этнокультурным компонентом)

#### **5.4. Повышение квалификации педагогов образовательной организации для многоязычных детей (с этнокомпонентом)**

Какие требования должны выдвигаться к педагогам, работающим в системе поликультурных билингвальных Организаций, на примере таких Организаций с русским и национальным языком обучения:

– владение русским языком как родным и совершенное владение языком страны/региона проживания;

– специальное педагогическое образование, полученное и/или признанное в стране проживания (вкл. знания по психологии, физиологии, педагогике, методике в связи с образовательной деятельностью с детьми 1 года – 6 лет);

– регулярное СПЕЦИАЛЬНОЕ повышение квалификации в России и стране ПМЖ по специальности и новейшим методикам обучения языкам (неприемлемы мастер-классы исключительно по РКИ для повышения квалификации педагогов, работающих с билингвами);

– знание образовательной системы и программ страны ПМЖ;

– учет требований и методик регулярной системы образования страны ПМЖ и страны исхода при подготовке занятий (как положительного опыта коллег, так и «сглаживание» недостатков – например, в германских Организациях не учат тексты наизусть, тогда как в русской педагогической школе необходима максимальная тренировка памяти и накопление языкового багажа);

– фундаментальные знания в области преподаваемой дисциплины и существующих пособий и учебных материалов как печатных, так и онлайн; для отбора и доработки (или создания) материала с индивидуальным подходом к каждому ребенку и группе в целом;

– глубокое знание истории, культуры и традиций русского народа и народа страны ПМЖ/региона и методики использования их при проведении занятий (элементы страноведения);

– знание основных различий национальной личности носителя русского языка как родного и как второго родного и учет их при подготовке и проведении занятия;

– постоянное методически обоснованное и выстроенное взаимодействие с родителями (именно на них ложится основной груз РЕГУЛЯРНОГО поддержания языка); знание «языковой» истории семьи (откуда прибыли), обуславливающей ошибки в речи учащихся и др.

Исходя из всей приведенной выше информации и учитывая, что идеальная Организация – это коллектив профессионалов-единомышленников, взаимодополняющих и, при необходимости, взаимозаменяющих друг друга, – своего рода, сетевая, а не пирами-

дальняя структура, мы могли бы сделать следующие рекомендации:

Процесс повышения квалификации/ переквалификации должен учитывать:

- ФГОСы и программы Организации в стране пребывания и программу начальной школы (для реализации преемственности образования)
- знание особенностей законодательной и педагогической системы страны пребывания и в том числе форм поддержки языков мигрантов/ регионов
- характер и историю диаспоры, ее количественный состав в группах образовательной организации
- особенности воспитания и образования детей в диаспоре по сравнению с культурой страны пребывания
- тип образовательной организации (семейный, частный, государственный; поликультурный или монокультурный с поликультурной группой)
- основы составления программ, почасовых планов и пр.

Учитывая все эти моменты, в рамках переквалификации/ повышения квалификации необходимо изучение следующих предметов:

1. Введение в регионо- и страноведение (страны пребывания и, было бы оптимально, основных стран исхода семей воспитанников).
2. Педагогика (основные различие подходов к образованию и обучению, воспитанию в стране нахождения и стране исхода основных диаспор, представленных в данной образовательной организации).
3. Введение в этнографию (этнопедагогика).
4. Введение в социологию (социальная педагогика и этносоциология).
5. Введение в психологию (возрастная психология и этнопсихология).
6. Лингвистика (введение в фонетику, морфологию и синтаксис; для двух родных языков воспитанников или общее введение).
7. Основы логопедии.

8. Основы обучения и изучения РКИ в возрасте до 7 лет (Н. С. Власова-Куриц) и РКН в национальной школе (Е. Хамраева, В. Дронов); основы билингвального образования, образования в поликультурных группах (Е. Л. Кудрявцева).
9. Основы анализа и интерпретации художественного текста.
10. Технология: рисование, лепка и национальные ремесла.
11. Хореография и спорт (в том числе национальные игры).
12. Раннее музыкальное развитие (оптимально, если каждый педагог уже владеет одним музыкальным инструментом).
13. Введение в мировую художественную культуру.
14. Введение в альтернативную педагогику (Монтессори и Вальдорфская педагогика, лечебная педагогика).
15. ИКТ-технологии и медиа-компетенция педагогов в образовательном процессе в Организации с этнокультурным компонентом.

Оптимально было бы проводить переквалификацию и повышение квалификации как дуальное образование для сотрудников Организации, без отрыва от профдеятельности и с индивидуальным подходом при составлении программ обучения для сотрудников различных типов поликультурных Организаций с учетом их местоположения.

**Модель работы образовательной организации с этнокультурным компонентом (группы или учреждения в целом): два языка – две культуры – один мир представлена в:**

**Билингвальная концепция детских садов «Незабудка». Die bilinguale Konzeption im Kindergarten Nezabudka. – Frankfurt am Main: Im Selbstverlag, 2011 (<http://www.nezabudka.de/>)**

Для принятия решения в каждом конкретном случае реализации Концепции повышения квалификации педагогов образовательной организации с этнокультурным компонентом, рекомендуется проведение самопроверки/ теста по данному образцу. Каждому блоку вопросов соответствует 1 блок курса повышения квалификации; т. о. возможно углубленное изучение блоков, требующих освоения данным педагогом и менее детельное изучение освоенных ранее блоков.

### Лист самооценки:

#### 1. Оцените степень Ваших знаний по отдельным разделам компетенций педагога

1. Знание современных проблем содержания обучения по предмету 1\_\_ 2\_\_ 3\_\_ 4\_\_ 5
2. Обновление знаний по формам и способам повышения квалификации в профессиональной среде общения 1\_\_ 2\_\_ 3\_\_ 4\_\_ 5
3. Обновление знаний по современным образовательным технологиям, в том числе технологиям активного и интерактивного обучения 1\_\_ 2\_\_ 3\_\_ 4\_\_ 5
4. Владение новыми умениями по использованию в образовательном процессе современных технологий активного и интерактивного обучения 1\_\_ 2\_\_ 3\_\_ 4\_\_ 5
5. Расширение представлений о методике преподавания предмета 1\_\_ 2\_\_ 3\_\_ 4\_\_ 5
6. Развитие умений по организации образовательного процесса по РКН 1\_\_ 2\_\_ 3\_\_ 4\_\_ 5
7. Обновление знаний по основам современного урока русского языка и литературы в поликультурной среде 1\_\_ 2\_\_ 3\_\_ 4\_\_ 5
8. Развитие умений по организации внеклассной работы с детьми в поликультурной среде 1\_\_ 2\_\_ 3\_\_ 4\_\_ 5
9. Обновление знаний по проблемам межкультурной коммуникации 1\_\_ 2\_\_ 3\_\_ 4\_\_ 5
10. Обновление знаний по проблемам билингвального образования 1\_\_ 2\_\_ 3\_\_ 4\_\_ 5
11. Развитие умений межличностного взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса и формирования толерантного поведения 1\_\_ 2\_\_ 3\_\_ 4\_\_ 5
12. Расширение спектра знания по психологии 1\_\_ 2\_\_ 3\_\_ 4\_\_ 5



13. Расширение спектра знания по социологии  
1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5
14. Расширение спектра знания по лингвистике  
1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5
15. Расширение спектра знания по культуроведению  
1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5
16. Другое (напишите) \_\_\_\_\_  
1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5

**2. Оцените, какие проблемы существуют в Вашей профессиональной деятельности**

1. Низкая мотивация учащихся (воспитанников) к учебе  
1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5
2. Ваш профессиональный рост и самореализация в педагогической деятельности  
1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5
3. Удовлетворение от работы вследствие достигаемого Вами уважения коллег, детей, родителей, получаемых благодарностей, грамот и т. п.  
1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5
4. Ваш карьерный рост в ОУ  
1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5
5. Повышение Вашего квалификационного разряда, повышение уровня заработной платы.  
1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5
6. Использование в педагогической деятельности полученных знаний по предмету и методике  
1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5
7. Использование умений по применению современных образовательных технологий  
1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5
8. Выстраивание эффективного взаимодействия с детьми, коллегами, родителями, администрацией  
1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5
9. Другое (напишите) \_\_\_\_\_  
1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5

**3. Проверьте свои знания по работе с детьми-билингвами в поликультурной среде. При ответе отметьте/ оставьте только правильный вариант.**

1. Каковы возрастные психологические особенности детей в возрасте Ваших воспитанников лет (для моно- и билингвов)?
2. На что нужно обратить особое внимание родителей детей-билингвов с учетом становления билингвизма с Вашим региональным и русским языками? Определите степень важности (от 1 до 3):
  - а) поведение ребенка в обществе и дома
  - б) соблюдение языковых норм родного и русского языка в семье
  - в) обращение ребенка с медиа-средствами (ТВ, РС и др.)
3. Пронумеруйте в порядке убывания важности экстралингвистические факторы, влияющие на проявление естественного билингвизма в Вашем регионе:
  - пол и возраст билингва
  - статус родителей-носителей данного языка
  - статус второго родного языка в регионе
4. Какой из социумов практически не оказывает прямого влияния на ребенка-билингва и не является первичным социумом
  - а) О1, Общество 1 – ближайший социум (семья и друзья);
  - б) О2, Общество 2 – удаленный социум (образовательная организация для многоязычных детей)
  - в) О3, Общество 3 (при наличии реального контакта) – дистантный социум (общество страны исхода старших поколений)
  - г) О4, Общество 4 – медиа-социум (СМИ)
5. Какой способ сопоставления языков для написания коррекционных курсов для детей-билингвов предпочтительнее:
  - а) лингвистический (соположение грамматических структур)
  - б) семантический (сопоставление смыслов, значений понятий)
  - в) лингвокультуроведческий (соположение явлений языков через культуру)

6. Какой способ сопоставления культур неприемлем для написания коррекционных курсов для детей-билингвов:
  - а) противопоставление культур при рассмотрении одного понятия (явления)
  - б) параллельное рассмотрение отдельных аспектов явления в обеих культурах
  - в) последовательное рассмотрение явления в целом в обеих культурах
7. Что Вы понимаете под термином «инофон» («русофон»)
  - а) человек, воспринимающий только русскую речь
  - б) человек, говорящий в нерусскоязычном окружении на русском языке
  - в) человек, понимающий под сказанным иное, нежели все остальные (подтекст)
8. Наименее актуальным в образовательной организации для многоязычных детей типом межкультурной коммуникации по количеству участников является
  - а) межличностная
  - б) внутригрупповая
  - в) межгрупповая
9. Наиболее актуальным в образовательной организации для многоязычных детей типом межкультурной коммуникации по тематической направленности общения является:
  - а) профессиональная
  - б) частная
  - в) учебная (образовательная)
10. Пронумеруйте в порядке убывания важности для образовательной организации для многоязычных детей типы межкультурной коммуникации по функциям и использованию языка
  - а) информативная
  - б) идеологическая
  - в) игровая
  - г) эмоциональная

11. Приведите примеры различий толкования невербальных средств общения применительно к межкультурной коммуникации. К каким из них чаще всего прибегают Ваши воспитанники и в каких ситуациях общения?
12. Каково основное условие успешности межкультурной коммуникации в рамках образовательной деятельности в билингвальной и смешанной аудитории (дети-билингвы)?
  - а) педагог – сам естественный билингв и владеет обоими родными языками ребенка
  - б) педагог учитывает билингвальность детей при подаче и опросе материала
  - в) педагог дает информацию на обоих родных языках билингва
13. В структуру межкультурной компетенции входят:
  - а) общекультурологические и культурно-специфические знания.
  - б) умения практического общения.
  - в) межкультурная психологическая восприимчивость.
14. Что Вы понимаете под термином «диалог культур»?
15. Основная родительская стратегия поддержания у родных языков у детей-билингвов:
  - а) чтение вслух, игры и медиа – на двух языках
  - б) праздники на двух языках
  - в) последовательное общение с детьми на двух языках
16. Наиболее важная педагогическая стратегия поддержания у детей-билингвов равновесия языков (для педагогов образовательной организации для многоязычных детей):
  - а) прибегать в рамках занятия одним языком к примерам из другого для «уравновешивания» языков и культур
  - б) проводить мероприятия и собрания, вести сайт Организации и пр. на двух языках
  - в) открыто обсуждать социокультурные «шаблоны» (кавказское гостеприимство, татарский напор)

17. Как происходит диалог культур в обществе как дистантном социуме на примере образовательной организации для многоязычных детей?
- а) Один ребенок – одна культура/ один язык
  - б) Один педагог – одна культура/ один язык
  - в) Необходимость языка/ человека-посредника
18. Отметьте основные факторы дискомфорта, препятствующие успешной межкультурной коммуникации для детей-билингвов (в образовательной организации и в семье)
- а) незнание норм межкультурной коммуникации старшим поколением
  - б) незнание ребенком норм общения с представителями иной культуры
  - в) нежелание старшего поколения к ведению диалога на равных с представителями иных культур
  - г) незнание ребенком языка представителя иной культуры
19. Какие из перечисленных слов являются языковыми единицами с национально-культурным компонентом:
- а) снег
  - б) лопата
  - в) снегурочка
  - г) снеговик
  - д) подснежник
20. Каковы основные функции языковых единиц с национально-культурным компонентом при изучении РКН и РКДР с детьми-билингвами (пронумеруйте в порядке убывания важности)
- источники логопедического материала
  - источники экстралингвистической информации
  - средство формирования положительной мотивации изучения русского языка через культуру
  - материал для создания многофункциональных заданий
  - материал для применения игровых методик
  - источники лексики и грамматических конструкций
  - катализаторы развития творческого образного мышления
  - материал для тренировки логики и памяти

- Межъязыковые окказионализмы
  - Наличие многозначных слов
26. Определите (пронумеровав) последовательность проведения анализа русского и другого родного языков при подготовке коррекционных упражнений на уровне синтаксиса
- Типы и мотивированность (в т. ч. культурологическая) интонационных конструкций
  - Порядок членов предложения (фиксированный/свободный)
  - Способы связи слов в предложении (согласование, управление, примыкание)
  - Одно- и двусоставные предложения
  - Безличные предложения/ обобщенно-личные предложения и их культуроведческие компоненты
  - Части речи и их основные функции в предложении
27. Какая составляющая страноведения как науки представляет наибольший интерес для педагогов, работающих с естественными детьми-билингвами?
- а) лингвострановедение
  - б) туристское страноведение
  - в) общее страноведение
28. Какие уровни этносоциологии связаны с многоязычием
- а) теоретический
  - б) эмпирический
  - в) макроуровень
  - г) микроуровень
  - д) отраслевая э.
  - е) прикладная э.
29. Какой аспект социолингвистики наиболее важен для преподавателей РКН и РКДР детям-билингвами?
- а) национальные языки как историческая категория
  - б) социальные аспекты многоязычия
  - в) социальная дифференциация языка
  - г) взаимосвязи между языковыми и социальными структурами

30. Расставьте основные требования, предъявляемые к педагогам естественных билингов, по степени убывания их значимости:
- специальное образование (учитель начальных классов, филолог, преподаватель РКИ);
  - постоянное взаимодействие с родителями; знание «языковой» истории семьи, обуславливающей ошибки в речи учащихся
  - знание образовательной системы и программ по языкам (родному и иностранным) страны ПМЖ и РФ;
  - учет требований и методик регулярной системы образования при подготовке занятий в рамках школ выходного и продленного дня;
  - фундаментальные знания в области преподаваемой дисциплины, методики, смежных дисциплин и существующих пособий и учебных материалов как печатных, так и онлайн; для отбора и доработки (или создания) материала с индивидуальным подходом к каждому учащемуся и классу в целом;
  - регулярное СПЕЦИАЛЬНОЕ повышение квалификации в России и стране ПМЖ по специальности и новейшим методикам обучения языкам (РКН, РКИ);
  - владение русским языком как родным и совершенное владение языком страны проживания;
  - знание истории, культуры и традиций русского народа и методики использования их при проведении урока;
  - знание основных различий национальной личности носителя русского языка как родного и как второго родного и учет их при подготовке и проведении занятия;
31. Какие критерии оценки являются ключевыми при выборе игровых (учебных) материалов для работы в смешанной (билингвальной) группе
- а) перевод материалов на второй язык
  - б) страноведческая/ культуроведческая составляющая
  - в) многофункциональность материалов
  - г) полнота описания игр/ заданий
  - д) преобладание визуальных компонентов

32. Какие типы языковых игр вы не рекомендовали бы для работы с детьми-билингвами и почему?
- а) игры на перевод понятия
  - б) игры на описание понятия
  - в) игры на предъявление понятия невербальными ср-вами
  - г) игры на поиск понятия к данному описанию
  - д) игры на визуализацию понятия
33. Какие известные вам виды игр и упражнений, направленные на развитие мелкой моторики, одновременно важны для овладения детьми-билингвами РКН (РКДР) и обладают страноведческим компонентом?
34. К каким позитивным результатам ведет раннее (до 5 лет) освоение второго языка как неродного?
- а) к ускорению психомоторных реакций
  - б) к улучшению качества переработки поступающей информации
  - в) к интенсивному развитию сенсорного аппарата
35. Какой возраст является критическим периодом в овладении вторым (неродным) языком, после наступления которого существенно снижается вероятность хорошего качества овладения фонетической системой чужого языка и естественного овладения языковыми конструкциями, а также непосредственность восприятия чужой культуры?
- а) 5–7 лет
  - б) 8–11 лет
  - в) 12–14 лет
36. От чего в большей мере зависит речевое развитие ребенка?
- а) От возраста ребенка
  - б) От его лингвистических способностей
  - в) От возраста начала освоения второго языка
37. Когда начинают говорить дети-билингвы по сравнению со своими сверстниками?
- а) Дети-билингвы начинают говорить раньше, чем дети-монолингвы.



- б) Дети-билингвы начинают говорить позже, чем дети-монолингвы.
  - в) Различий по этому признаку не наблюдается.
38. Как правильно объяснить принцип «один родитель/ педагог – один язык»?
- а) Взрослые чередуют время общения на каждом языке в течение одного дня (половину дня посвящая одному языку, а вторую – другому или чередуя дни).
  - б) На каждом из двух языков с ребенком говорит только один родитель/ взрослый.
  - в) употребление языков дифференцируется в зависимости от места (чаще всего выбирается "домашний" язык и язык, на котором с ребенком говорят за пределами дома).
39. На какие стороны личности ребенка оказывает положительное влияние естественный билингвизм? Исключите лишнее.
- а) креативность
  - б) толерантность
  - в) регуляторность
40. В каком случае обучение второму языку более эффективно? (Выбирая вариант ответа, ориентируйтесь на Ваше знание психологических закономерностей процесса обучения второму языку.)
- а) Если взрослый ориентирован на контроль за правильностью речи ребенка.
  - б) Если взрослый ориентирован на активную коммуникацию с ребенком.
  - в) Если взрослый ориентирован на совместное изучение грамматического материала.
41. С какими психическими процессами связано эффективное усвоение второго языка (как неродного и как второго родного)?
- А) восприятие и осмысление
  - Б) заучивание
  - В) воображение

42. С чего целесообразнее начинать обучение второму языку как неродному в возрасте 3х-6ти лет? (Выбирая вариант ответа, ориентируйтесь на Ваше знание психологических закономерностей процесса обучения второму языку.)
- а) с составления связных монологических высказываний
  - б) с усвоения диалогической речи
  - в) с заучивания лексического и грамматического материала
43. Что помогает детям-билингвам быстрее, по сравнению с их сверстниками, сортировать информацию, различая в ней главное и второстепенное?
- а) механизм переключения информационных кодов
  - б) более развитая коммуникативная функция
  - в) высокий уровень креативности
44. На каких принципах «общей психологии» построена методика обучения русскому языку как неродному/ второму родному? Исключите лишнее.
- а) единства сознания и деятельности
  - б) развития личности в деятельности
  - в) детерминизма
45. Какая дисциплина психологического курса может помочь педагогу, обучающему второму языку детей с проблемами в сенсорном развитии?
- а) возрастная психология
  - б) специальная психология
  - в) дифференциальная психология
46. К основам обучения русскому языку как неродному относятся:
- а) общедидактические основы, психолого-педагогические основы, лингвистические основы
  - б) дидактические основы, психологические основы, педагогические основы, лингвистические основы
  - в) лингвистические основы, фонетические основы, психолого-педагогические основы

47. К психологическим особенностям урока РКДР, которые нужно учитывать при планировании относятся:
- а) фаза оптимальной работоспособности сменяется фазой усилия
  - б) фаза выраженного утомления сменяется фазой усилия
  - в) за фазой оптимальной работоспособности следует фаза выраженного утомления
48. Русский язык как неродной изучается в образовательном учреждении...
- а) с небольшим опережением овладения нормами родной речи (дети-мигранты из не русскоязычных регионов и семей)
  - б) с небольшим отставанием от овладения нормами родной речи (дети-мигранты из не русскоязычных регионов и семей)
  - в) изучается в образовательном учреждении одновременно с овладением нормами родной речи (дети-мигранты из не русскоязычных регионов и семей)
49. На каком языке ведется преподавание РКДР?
- а) на родном языке с элементами русского языка
  - б) на русском языке с максимальной визуальной составляющей
  - в) в основном на русском языке
50. Способ овладения РКДР...
- а) связан с социализацией в возрасте миграции
  - б) связан с социализацией в раннем возрасте
  - в) как правило, не связан с социализацией в раннем возрасте
51. К объектам обучения относятся:
- а) язык, речь, речевая деятельность, культура
  - б) знания, умения, навыки
  - в) язык, речевая деятельность, социокультурные знания, межкультурная коммуникация
52. Что такое межкультурная коммуникация?
- а) общение между представителями различных человеческих культур (личные контакты между людьми, реже – опосредованные формы коммуникации (такие, как письмо) и массовая коммуникация)

- б) обмен информацией между живыми организмами
  - в) процесс производства сообщений и их передачи прессой, радио, телевидением, что предполагает общение людей, осуществляемых с помощью технических средств
53. Что является результатом обучения?
- а) речь
  - б) межкультурная коммуникация
  - в) коммуникативная компетенция
54. Компонентами коммуникативной компетенции являются.
- а) коммуникативный, целевой, дискуссионный, языковой, нормативный
  - б) лингвистический, дискурсивный, прагматический, стратегический, социокультурный
  - в) лингвистический, дискурсивный, целевой, стратегический, культурный
55. Какова ведущая деятельность при обучении детей РКН?
- а) учебная
  - б) игровая
  - в) коммуникативная
56. Основными типами уроков РКДР являются.
- а) подготовительные уроки, речевые уроки, уроки «передачи информации», уроки взаимодействия
  - б) уроки чтения, уроки письма, уроки развития речи, уроки грамоты
  - в) уроки – беседы, театрализованные уроки, речевые уроки, уроки грамоты
57. УМК должны актуализироваться с учетом изменения...
- а) языковых и культурных реалий
  - б) языковых реалий
  - в) культурных реалий
58. К аудиовизуальным средствам в обучении РКН относятся:
- а) классная доска, картинки, слайды, плакаты, диа-проектор, проектор
  - б) мультипликационные, художественные, документальные фильмы
  - в) магнитофон, СД-плеер, лингафонный кабинет, радио

59. Виды знаний в обучении РКДР:
- а) Фонетические, грамматические, лексические
  - б) Словарные, культурологические, грамматические
  - в) Фонетические, лексические, грамматические, культуроведческие
60. К видам речевой деятельности относятся:
- а) говорение, чтение, письмо
  - б) аудирование, говорение, чтение, письмо, счет
  - в) аудирование, говорение, чтение, письмо
61. К чисто лингвистическим трудностям усвоения русского языка как неродного, общим для любого нерусского относятся:
- а) категория рода, категория одушевлённости/неодушевлённости и предложно-падежная система
  - б) категория рода, русская предложно-падежная и видовременная системы
  - в) категория рода, имена собственные-нарицательные и предложно-падежная система
62. Что является единицей обучения речевой деятельности?
- а) фраза
  - б) текст
  - в) слово
63. При обучении детей составлению текста-повествования важно в первую очередь..
- а) учить правильно структурировать текст и подбирать соответствующие слова, точно характеризующие предмет, использовать сравнения, эпитеты, метафоры
  - б) важно научить их последовательно говорить о том, что происходило или будет происходить, не перескакивая с одного события на другое
  - в) научить их четко формулировать тезис, подбирать аргументы и делать вывод
64. При обучении детей составлению текста-описания важно в первую очередь..
- а) учить правильно структурировать текст и подбирать соответствующие слова, точно характеризующие предмет, использовать сравнения, эпитеты, метафоры

- б) важно научить их последовательно говорить о том, что происходило или будет происходить, не перескакивая с одного события на другое
  - в) научить их четко формулировать тезис, подбирать аргументы и делать вывод
65. Дополните список: Основными видами аудирования являются: аудирование живой разговорной речи в режиме реального времени, аудирование живой разговорной речи в записи, аудирование учебной разговорной речи в режиме реального времени, аудирование учебной разговорной речи в записи, аудирование художественной речи, аудирование...
- а) песен, частушек и пр. с лингвострановедческой доминантой
  - б) диалога детей и его анализ
  - в) фильмов
66. К наиболее сложным для различения детьми-билингвами звукам относятся
- а) различение гласных и согласных звуков
  - б) различение согласных звуков по твердости-мягкости, глухости—звонкости
  - в) различение гласных звуков
67. Какие упражнения нужно использовать при обучении аудированию.
- а) заучивание букв, чтение вслух, грамматические упражнения, членение слова на приставку, корень, суффикс, окончание пересказ прочитанного
  - б) упражнения, развивающие технику письма, разбор предложения по членам, упражнения на развитие логического мышления, редактирование своих письменных работ
  - в) фонетические, лексические, грамматические, тренировка слуховой памяти, внимания, умения прогнозировать текст
68. В чем значение аудирования для обучения навыкам письма?
- а) важно, чтобы ребенок хорошо слышал звуки и различал их
  - б) важно, чтобы ребенок хорошо слышал слова и понимал их
  - в) важно, чтобы ребенок хорошо слышал слова и произносил их

69. Продолжите список: говорение включает в себя умение правильно произносить звуки, соблюдать интонацию; умение правильно употреблять слова и их формы в речи; соглашаться-отказываться, просить-запрещать, сообщать, информировать; умение рассказать, что произошло, описать события, предметы, владеть связной речью.
- а) умение слушать
  - б) умение вести диалог, задавать вопросы
  - в) умение писать и читать.
70. Каковы факторы, затрудняющие обучение говорению?
- а) физиологические, психолого-педагогические, социальные
  - б) медицинские и психологические
  - в) только психолого-педагогические
71. Какие упражнения при обучении говорению в возрасте 3-х–5-ти лет наиболее эффективны?
- а) упражнения для развития мелкой моторики
  - б) сюжетно-ролевые игры
  - в) изобразительная деятельность
72. Какая из коммуникативно-речевых ситуаций наиболее адекватна в возрасте 3-х–5-ти лет?
- а) сюжетно-ролевая игра «Магазин»
  - б) диалог «В такси»
  - в) деловая игра «Строим дом»
73. Умение читать на ином родном языке...
- а) осложняет процесс обучения чтению на РКДР
  - б) не влияет на процесс обучения чтению на РКДР
  - в) ускоряет процесс обучения чтению на РКДР
74. Какие упражнения нужно использовать при обучении чтению детей-билингвов?
- а) заучивание букв, чтение вслух, развитие внимания, умения прогнозировать
  - б) запоминание написания слов в соответствии с правилами орфографии, грамматические упражнения, редактирование своих письменных работ
  - в) тренировка слуховой памяти, внимания, письмо под диктовку

75. Какие буквы вызывают особые трудности у учащихся-билингвов при чтении?
- а) буквы, которые имеют одинаковое написание и произношения в языках
  - б) буквы, которые имеют одинаковое написание и разное произношение в языках
  - в) буквы, которые не имеют сходства в языках
76. Осваивая правила какой группы, дети-билингвы испытывают наибольшие затруднения?
- а) перенос слов
  - б) правописание частей слова
  - в) употребление прописной и строчной букв
77. При обучении письму используются упражнения на развитие:
- а) развитие внимания, умения прогнозировать, пересказ прочитанного
  - б) техники письма, запоминание написания слов в соответствии с правилами орфографии, разбор, сочинения, редактирование своих письменных работ
  - в) грамматические, тренировка слуховой памяти, внимания
78. Какие звуки русского языка являются наиболее сложными в постановке для детей-билингвов?
- а) гласные звуки
  - б) соноры
  - в) губные звуки
79. Упражнение «Лошадка» (поцокай языком) используется для постановки правильного положения языка при работе над произношением звука...
- а) [с]
  - б) [ц]
  - в) [р]
80. В каком случае необходимо обратиться за квалифицированной помощью логопеда:
- а) ребенок 4х лет не произносит звук, пропускает его в словах
  - б) ребенок 4х лет заменяет звук на другой звук русского языка (ш=с, р=л)
  - в) ребенок 4х лет искаженно произносит звук



81. Вы берите правильную последовательность этапов обучения звукопроизношению.
- а) подготовительные упражнения, постановка звука, автоматизация звука, дифференциация
  - б) подготовительные упражнения, постановка звука, дифференциация, автоматизация звука
  - в) постановка звука, автоматизация звука, подготовительные упражнения, дифференциация
82. Основной принцип обучения ребенка 3-х–6-ти лет двум языкам:
- а) один родитель – один язык
  - б) одна ситуация (окружение) – один язык
  - в) одно время (день) – один язык
83. Каковы методические приемы работы с грамматическим материалом в возрасте 3х-6ти лет?
- а) упражнения основываются на том, что дети знакомы с основными грамматическими понятиями
  - б) упражнения проводятся, как игра, без объяснения
84. Какие аспекты необходимо учитывать при анализе ошибок в русскоязычной речи детей, изучающих РКН:
- а) психологический и лингвистический
  - б) психолингвистический
  - в) психологический, психолингвистический и лингвистический
85. Закрытость семьи детей-мигрантов оказывает.
- а) положительное влияние на языковую интеграцию
  - б) отрицательное влияние на языковую интеграцию
  - в) не влияет на языковую интеграцию
86. Достаточно ли для успешного усвоения русского языка ребенком-мигрантом помещения его в русскую языковую среду?
- а) да, дети быстро учатся от других детей
  - б) нет, необходима специально организованная система психолого-педагогической помощи ребенку
  - в) нет, необходима специально организованная система психолого-педагогической помощи ребенку и участие родителей в процессе интеграции

87. Организация совместных игр, не требующих развернутой речи – специфика обучения ребенка-инофона русскому языку...
- а) в условиях начальной школы
  - б) в условиях образовательной организации с этнокомпонентом
  - в) в условиях семьи
88. Основной инструмент семантизации и усвоения новых слов в детской аудитории:
- а) визуализация
  - б) аудиализация
  - в) игра
89. Диагностика речевого развития ребенка билингва проводится с целью
- а) дифференциации ошибок неосвоенного двуязычия (интерференции) и ошибок, обусловленных недоразвитием различных сторон речи (патологических)
  - б) выявления ошибок неосвоенного двуязычия (интерференции)
  - в) выявления, обусловленных недоразвитием различных сторон речи
90. Обследование детей билингвов рекомендуется проводить
- а) на языке окружения
  - б) на языке семьи
  - в) на обоих языках
91. При обследовании (отсутствии педагога родного языка) логопеду рекомендуется использовать косвенную помощь родителей ребенка в виде:
- а) прямого перевода вопросов логопеда и ответов ребенка
  - б) ответов на вопросы логопеда (для определения верных ответов)
  - в) перевода ответов ребенка
92. Факторами, определяющими необходимость логопедической помощи детям-билингвам являются:
- а) нарушение произношения звуков, присутствующих, как в родном, так и русском языке
  - б) отсутствие звука Р в возрасте до 5 лет
  - в) замена твердых свистящих звуков мягкими в возрасте до 4 лет

93. Учитывается ли влияние родного (нерусского) языка ребенка при определении его готовности к обучению в школе?
- а) да, учитывается, по возможности еще до поступления в школу ему оказывается необходимая психолого-педагогическая помощь
  - б) нет, не учитывается, готовность к школе определяется вне зависимости от влияния родного языка
94. Следует ли препятствовать детям, не владеющим русским как родным, общаться с другими детьми на их родном языке?
- а) не следует препятствовать любым попыткам ребенка установить контакт
  - б) общение на родном языке следует ограничить, для более успешного обучения русскому языку
95. Специфическими для билингвов трудностями и ошибками являются:
- а) нарушение звукопроизношения
  - б) бедность словарного запаса
  - в) использование фонетических и грамматических калек
96. Смешение каких букв русского языка детьми – билингвами из-за близости звукового наполнения или визуального образа при различном звуковом наполнении возможно
- а) РВН
  - б) АО
  - в) МКТ
97. Театрализованная деятельность в образовательной организации для многоязычных детей:
- а) может считаться интегрированным занятием
  - б) частично можно считать интегрированным занятием
  - в) не может считаться интегрированным занятием
98. Какую роль играют занимают пальчиковые игры с иноязычными детьми на интегрированных занятиях во всех возрастных группах образовательной организации
- а) развитие мелкой моторики
  - б) развитие мелкой моторики и координации речи с движением

- в) развитие мелкой моторики и координации речи с движением, активизация работы двигательных, слуховых и речевых органов
99. К методикам интегрированных занятий в образовательной организации относятся:
- а) метод проб и ошибок, логический метод
  - б) творческий метод, дифференцированный метод
  - в) метод одномоментности, метод контрастности, метод «под-мастерья».
100. Целесообразно ли создавать в образовательной организации для многоязычных детей отдельные группы для детей, у которых русский язык является неродным?
- а) да, так удобнее обучать детей русскому языку
  - б) нет, в смешанной группе, дети осваивают русский язык быстрее, как язык среды

### Ключи для самопроверки:

- № 1–10: –; 3–1–2; 3–1–2; г; в; а; б; в; в; 3–4–1–2;
- № 11–20: –; б; –; –; в; а; б; а+в; лопата и снегурочка; 8–1–2–4–7–6–3–5;
- № 21–30: 1–3–2–4; 7–5–1–2–3–6–4; 3–4–5–1–2–6; 5–9–7–3–6–1–10–8–2; 2–6–5–1–4–3; 6–2–3–4–5–1; а; в–е; б; 1–8–4–5–3–9–2–7–6;
- № 31–40: а, б, д; а, в, д; –; б; б; в; б; б; в; б;
- № 41–50: а; б; а; в; б; а; а; б; б; а;
- № 51–60: а; а; в; б; б; в; а; б; в; в;
- № 61–70: б; б; б; а; а; б; в; а; б; а;
- № 71–80: б; а; в; а; б; б; б; б; в; в;
- № 81–90: а; б; б; в; б; в; б; а; а; в;
- № 91–100: б; а; а; а; в; а; а; в; б; б.

### III

## ТРЕБОВАНИЯ К СОДЕРЖАНИЮ ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Виды учебной работы	Количество часов аудиторной работы
Лекции	минимум 3 по каждому из 5 модулей
Практические занятия/ семинары	минимум 3 по каждому из 5 модулей
Текущий контроль (тестирование)	минимум 1 тест и 1 практическая работа по каждому из 5 модулей
Итоговый контроль	Формы на усмотрение ведущей организации с учетом специфики контингента
Общий объем часов	минимум 12 по каждому модулю

### 3.1. Содержание программы повышения квалификации/ переквалификации педагогов поликультурной билингвальной Образовательной организации (модули)

#### Введение (инвариантная часть)

Структура образовательной организации для многоязычных детей в соположении со структурой монолингвальной образовательной организации без этнокомпонента. Принципы отбора и организации персонала. Пути финансирования работы образовательной организации для многоязычных детей, включая систему коммунальных, страновых и международных проектов. Принципы комплектования групп воспитанников.

Правила поведения педагогов в поликультурной образовательной среде. Культура одежды и питания с учетом страны пребывания.

Основные различия в организации и наполнении образовательного процесса в поликультурных (билингвальных) образовательных организациях с детьми 3–6 лет.

Возрастные физиологические, психологические и др. особенности детей (с 1 года до 6 лет). Дневник развития («анамнез билингвизма») для билингва (на примере «Дорожной карты билингва»).

### **Модуль 1.**

#### **Лингвокультурный и социокультурный компоненты обучения билингвов языку как неродному (другому родному) от 1 года до 6 лет**

##### ***1.1. Язык как неродной и другой родной в Европе и в мире***

Представление о языке и взаимодействии языков и культур в многоязычном мире. Вопросы многоязычного обучения. Учет программ и норм дошкольного (раннего школьного) образования в стране пребывания и странах исхода воспитанника.

Многоязычие в детском саду. Этноориентированный подход к обучению языку как неродному (другому родному) и образованию билингвальной личности в детском возрасте. Создание естественной среды для развития билингвизма (с учетом экстралингвистической составляющей).

Характеристика (естественного) билингвизма в детском возрасте (1–6 лет).

Понятия «язык как неродной» и «язык как другой родной»; «язык как иностранный» и «язык как инославянский» (в т. ч. на примере русского языка). Понятие коммуникативной компетенции и ее составляющие. Оценка коммуникативной компетенции билингвами в дошкольном (раннем младшем школьном) возрасте. Анкетирование детей на наличие и уровень естественного билингвизма.

##### ***1.2. Язык и культура***

Межкультурная коммуникация и компетенция. Диалог культур в обществе, образовательном учреждении и в семье. Основные закономерности освоения другого родного (неродного) языка в естественной среде.

Семьи и группы языков в мире и на территории страны пребывания воспитанников. Коренной (статусный, титульный) язык.

Национальный язык и культура в формировании странового и всемирного социо- и лингвокультурного пространства. Языковая самоидентификация личности и национальная личность.

Основные особенности языков языковой группы детей-билингвов по сравнению со статусным языком страны пребывания на уровне фонетики, морфематики, морфологии и синтаксиса.

Связь языковых особенностей с историко-культурным наследием (национально-маркированные единицы языка).

### ***1.3. Интеграция гуманитарных знаний как основа взаимосвязанного изучения языка и культуры***

Лингвострановедение (культуроведение), этносоциология и социолингвистика – введение и основные понятия применительно к многоязычной среде.

Язык в аспектах лингвокультуроведения (по проф. Хольгеру Куссе)

Особенности естественного билингва. Экстралингвистические факторы, влияющие на становление и развитие билингвизма. Воздействие (нивелирование или усиление) на экстралингвистические факторы.

### ***1.4. Учет (другого) родного языка и национальной культуры при изучении и преподавании языка как неродного и как другого родного (в иноязычной среде)***

Социокультурные условия языкового контакта и двуязычия.

Способы вычленения особенностей и соположения языков и культур для написания коррекционных игровых заданий для детей-билингвов.

Анализ существующих учебных и игровых материалов для билингвов 1–6 лет с точки зрения наличия в них лингвокультуроведческого и социокультурного компонентов.

### ***1.5. Опыт стран Европы в обучении билингвов в возрасте 1 года – 6 лет языкам (неродным, другим родным и иностранным)***

Родительские стратегии поддержания родного языка у естественных билингвов. Диаспоральные центры дополнительного образования в мире, их типы, структура, компетенции и др.

Метод проектов в обучении языку как неродному (другому родному) через культуру. Авторские проекты образовательных и культурных центров стран Евросоюза с дошкольным (ранним школьным, с 3х лет) структурным компонентом.

Обучение в тандеме как автономное изучение языков двумя партнерами в диалоге культур (для педколлектива и родителей).

## **Модуль 2.**

### **Психологические и этнопсихологические основы обучения билингвов в возрасте 1 года – 6 лет языку как неродному (другому родному)**

#### ***2.1. Психологические закономерности (специфика) усвоения второго языка в детском возрасте.***

Психологические особенности билингвов дошкольного (младшего школьного) возраста. Учет возрастных особенностей билингвов при обучении языку как неродному (другому родному).

Трудности усвоения детьми дошкольного (младшего школьного) возраста разных аспектов неродного (другого родного) языка. Причины трудностей (с учетом экстралингвистических и лингвистических факторов окружения и самой личности воспитанника).

#### ***2.2. Этнопсихологические знания в процессе образовательной деятельности детей-билингвов***

Этнопсихология как наука. Роль и значение этнопсихологических знаний в обучении детей-билингвов неродному (другому родному) языку.

Необходимость сохранения би-(интер-)национальной картины мира в сознании билингва. Пути передачи этнокультурного опыта и



учета этнопсихологических особенностей билингва в процессе образования (Организация) и воспитания (родители).

Причины и особенности формирования национального менталитета (влияние географической среды и природных условий, форм и методов воспитания детей, обычаев, норм и законов поведения людей, религии, исторических условий на формирование национального менталитета).

Этнопсихологические особенности детей разных национальных групп. Миф об «идеальном ребенке» и родительские стратегии воспитания внутри различных культур. Их внешние проявления в инокультурной среде.

### Модуль 3.

#### **Методические аспекты обучения билингвов в возрасте 1 года-6 лет языку как неродному (другому родному)**

##### ***3.1. Общие вопросы методики преподавания языка как неродного и другого родного в дошкольном (младшем школьном) возрасте***

Язык как родной, неродной и другой родной: общедидактические, психолого-педагогические и лингвистические основы обучения. Подходы к обучению детей языку как родному, неродному и другому родному в раннем возрасте: общее и различное.

Содержание обучения языку как неродному и другому родной. Объект обучения: язык, речь, речевая деятельность, культура. Объект усвоения: знания, умения, навыки; фоновые и социокультурные знания, межкультурная коммуникация. Результаты обучения: коммуникативная компетенция и ее составляющие у детей-билингвов.

Методы и приемы обучения языку билингвов в возрасте 1 года – 6 лет. Организационные формы обучения языку в детском саду.

Средства обучения языку в возрасте 1 года – 6 лет. Информационно-коммуникационные технологии в обучении детей-билингвов языку как неродному и другому родному.

### ***3.2. Методика развития речи в условиях образовательной организации с полиэтническим составом воспитанников***

Виды речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение, письмо. Текст как единица обучения речевой деятельности. Отбор текстов для занятий с детьми целевой группы (с учетом возрастных особенностей развития и культуры страны постоянного пребывания). Тексты со страноведческой (культуроведческой доминантой). Адаптация текстов.

Обучение аудированию. Методические приемы и упражнения при обучении аудированию.

Обучение говорению. Факторы, затрудняющие обучение говорению, и факторы, определяющие успешность обучения говорению детей-билингвов.

Развитие речи детей-билингвов. Коммуникативно-речевые ситуации и их использование на занятиях с детьми-билингвами.

Подготовка к обучению грамоте билингвов в возрасте 1 года – 6 лет.

### ***3.3. Языковые аспекты обучения билингвов в возрасте 1 года – 6 лет языку как неродному (другому родному)***

Проблемы языковой интеграции. Инофоны среди нас.

Фонетические упражнения в обучении языкам детей-билингвов. Постановка произношения и логопедические упражнения.

Расширение и тематизация лексического запаса билингва на каждом из языков. Корректировка грамматических структур в речи билингвов. Вопрос о необходимости и путях преодоления интерференции и отработки переключения кодов всех уровней.

Методические приемы развития речи на занятиях с билингвами в возрасте 1 года – 6 лет.

## **Модуль 4.**

### **Межпредметные связи в обучении билингвов в возрасте 1 года – 6 лет языку как неродному (другому родному)**

#### ***4.1. Интегрированные занятия в обучении дошкольников (младших школьников)-билингвов (1 год-6 лет)***

Методика интегрированного занятия. Интегрированное занятие в многоязычной группе образовательной организации.

Язык как неродной (другой родной) и развитие речи на основе знакомства с окружающим миром, речевая математика, логика; творческие виды деятельности в Организации. Элементы Вальдорфской и Монтессори-педагогике при работе с билингвальными детьми.

Авторские методики работы с билингвами в стране пребывания и в мире.

Театральная педагогика («Театр длиной в жизнь»).

#### ***4.2. Связь обучения языку как неродному (другому родному) с логопедией и психиатрией в возрасте 1 года – 6 лет***

Логопедическое сопровождение детей-билингвов возраста 1 года – 6 лет в процессе обучения. Дифференциация ошибок неосвоенного двуязычия (интерференции) и ошибок, обусловленных недоразвитием различных компонентов речи (патологических).

Использование средств логопедической коррекции в работе по преодолению речевых, языковых и коммуникативных трудностей у детей-билингвов.

Гиперактивность как медицинский и педагогический диагноз. Недостаточная педагогическая востребованность ребенка-билингва и ее последствия. Информационная перегруженность, недостаток и искажение информации и их последствия.

#### ***4.3. Аналитический обзор современных ИКТ***

Составляющие коммуникативной компетенции (медиа-компетенция как элемент коммуникативной компетенции и ее связь с остальными 4 составляющими).

Игровые формы обучения и тесты. Виртуальные интерактивные доски. Электронные публикации.

Дидактические возможности сервисов WEB 2.0. Организация творческой деятельности детей 4х-6ти лет посредством интернет-сервисов.

Использование видео-материалов (вкл. соотношение между созданием этнокультурной и языковой при помощи видео-ряда при отсутствии носителя языка как родного в окружении воспитанников). Принципы отбора и применения анимации при работе с детьми в возрасте до 7 лет.

### Модуль 5.

#### **Взаимодействие образовательной организации для многоязычных детей и общества страны пребывания с родителями детей-билингвов**

Организация образовательной деятельности с применением ресурсов Интернет. Проектирование педагогами информационной среды для родителей, в т. ч. посредством блогов и конструкторов сайтов.

1:1 – принцип взаимодействия, при котором выигрывают все. Семейная педагогика и этнокультурный тандем «семья-образовательная организация с этнокультурным компонентом» в поликультурном обществе. Нормы и культура взаимодействия с «чужим» как с «иным» или «своим». Межкультурная компетенция педагогического коллектива и диаспоры. Замкнутая и открытая диаспоральные структуры. «Капсулы» привнесенного и субъективированного общества в диаспоре и субъективация образа стран исхода с обществе страны пребывания.

Тематические и индивидуальные консультации в образовательной организации с этнокомпонентом. Системность открытых занятий. «Я учу язык – мама тоже!» Ребенок как зеркало и нить к семье и обществу; семья как эхо ребенка.

Пути и способы использования компетенций родителей (диаспоры) с целью развития билингвального образовательного учреждения (вкл. самообразование педагогов, интернационализацию образова-

ния (Организация) и воспитания (родители) детей-билингвов). Международный день языков и семьи как один из путей уравнивания языков и культур.

Презентационные и раздаточные материалы для родителей.

Родительские клубы при образовательной организации для многоязычных детей.

## 1.2. Содержание программы (с учетом регионального компонента)

### Учебно-тематический план<sup>53</sup>

Содержание программы (вариативная часть)		Кол-во часов			Виды контрольных мероприятий
		Всего	Л	П	
1.					
1.1.					
1.2.					
1.3.					
1.4.					
1.5.					
2.					
2.1.					
2.2.					
3.					
3.1.					
3.2.					
3.3.					
4.					
4.1.					
4.2.					
4.3.					
5.					
Итого					

<sup>53</sup> Составляется в регионе из элементов предложенной выше Концепции (5 модулей) с учетом региональной специфики, организации проводящей повышение квалификации и специфики обучаемых педагогов.

#### **4. Возможные виды текущего контроля (с учетом норм и требованиям к подобным курсам стран пребывания персонала)**

Опрос (индивидуальный и групповой)  
Творческое задание (вкл. проект)  
Презентация  
Тестирование

#### **5. Форма и содержание итоговой аттестации**

Итоговая аттестация слушателей проводится в форме защиты проектов.

##### **Примерные темы проектов**

1. Корректировочный курс обучения русскому языку детей-билингвов на основе игровой деятельности (методическая разработка обучения одному из аспектов языка).
2. Рабочая тетрадь для подготовки к обучению грамоте детей-билингвов.
3. Сборник текстов (разработка аудиокурса) для аудирования с заданиями и упражнениями для детей-билингвов (до 7 лет).
4. Актуальные коммуникативно-речевые ситуации, обусловленные региональными особенностями, в работе с двуязычными детьми при обучении языку как неродному (другому родному).
5. Реализация комплексного подхода к обучению языку как неродному (другому родному) детей-билингвов. (Разработка мультимедийного пособия для обучения детей-билингвов от 3 до 6 лет).
6. Диалог культур в обучении детей-билингвов языку как неродному (другому родному). Разработка системы занятий для детей 4-х–6-ти лет.
7. Система интегрированных уроков для полиэтнической группы образовательной организации для многоязычных детей.
8. Реализация этноориентированного подхода к обучению языку как неродному (другому родному) в условиях образовательного учреждения с полиэтническим составом воспитанников.

## **Средства обучения**

- Специальная научная литература
- Учебно-методическая литература
- Методические пособия и практикумы по обучению языку как неродному (другому родному)
- Электронные презентации лекций
- Визуальные средства (схемы, таблицы, иллюстрации)
- Словари, энциклопедии и справочники
- Электронные библиотеки
- Интернет-ресурсы
- Видео- и аудиоматериалы, комплексные интерактивные учебные курсы по
- Мультимедийные средства (лексико-грамматические тренажеры)
- Материалы тестирования

## **6. Книги и статьи авторов данной Концепции (выборка по теме)**

1. Кудрявцева Е. Л. (сост.) Русский язык как второй родной и методика его преподавания в диаспоре: Сборник статей/ Отв. ред. В. В. Молчановский. – Peter Lang, 2009. – 372 S. – ISBN 978-3-631-58538-2
2. Кудрявцева Е. Занимательный глагол: Сборник заданий и игр для билингвов. – Рига: Изд-во Retorika A, 2011. – 200 с. – ISBN 978-9984-865-07-2
3. Кудрявцева Е. «Сказочный алфавит» (для обучения билингвов русской культуре). Эл. книга на диске. – Riga: Retorika A, 2012. – 336 с. – ISBN 978-9984-865-46-1
4. Кудрявцева Е. (научн.консульт.), Ершова Е. «Речевая палитра»: Пропедевтикум с логопедической доминантой для билингвов. Эл.книга на диске. – Riga: Retorika A, 2012. – 380 с. – ISBN 978-9984-865-45-4
5. Кудрявцева Е.Л., Волкова Т. В. Методические рекомендации по использованию плаката в оформлении образовательного пространства русскоязычного образовательного центра. – Рига: Retorika A, 2013. – ISBN 978-9984-865-54-6

6. Кудрявцева Е. Л., Волкова Т. В., Якимович Е. А. Обучение русскому языку в билингвальной среде. Методические рекомендации. – М.: ЦСОТ, 2013. – ISBN 978-5-4359-0029-3
7. Кудрявцева Е. Л. (отв. редактор) Языковое образование: традиции и инновации: материалы международной научно-практической конференции. Елец, 23 апреля 2013 года. – Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2013. – 350 с. ISBN 978-5-94809-643-8
8. Кудрявцева Е., Бюхнер Э. Полезная книга для родителей двуязычных детей// Русский язык за рубежом. № 6(217). – Москва, 2009. – С. 72–75
9. Кудрявцева Е. Л. Естественный билингвизм как образовательный и научный потенциал //«Вопросы поддержки естественного билингвизма диаспор как условие плодотворной интеграции мигрантов в иноязычную социальную среду»: Сб. науч. ст. (по итогам международной научно-практической конференции) / под ред. С. М. Андреевой, С. Б. Климова – Буэнос-Айрес, 2011. – 63с. – с. 42–47
10. Kudryavtseva E, Zhizhko E. Natural bilingualism as a cultural phenomenon and its impact in the cross-border tertiary education// Cross-Border Tertiary education (Mexico, ISSN 16652673), 2011, Vol. 11(55). – pp. 50-57, 113-120
11. Кудрявцева Е. Л. Естественный билингвизм и социум (этнокультурные особенности естественных билингвов и их взаимоотношение с окружающим монолингвальным миром)// Вопросы языка в современных исследованиях: Материалы Международной научно-практической конференции "Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XIII Кирилло-Мефодиевские чтения": 15 мая 2012 года. – М. – Ярославль: Ремдер, 2012. – С. 125–131
12. Кудрявцева Е. Л. Естественный билингвизм как образовательный и научный потенциал. – Электронный ресурс. Режим доступа: <http://dialog.extech.ru/kongress2/present.php?mplevel=3>
13. Кудрявцева Е. Л., Попова М. В. Русский как один из языков двуязычного ребенка: Методологические и методические



- аспекты// Филология и культура. Philology and Culture. – 2012. – № 2 (28). – С. 99–102 (<http://rucforsk.ruc.dk/site/da/publications/-----%2860ca93c8-a36c-40cd-8587-a1f3caef6998%29.html>)
14. Кудрявцева Е. Л. Естественный билингвизм как феномен культуры. – Электронный ресурс. Режим доступа: [http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Petrikova5/pdf\\_doc/14\\_kudrjavceva.pdf](http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Petrikova5/pdf_doc/14_kudrjavceva.pdf)
15. Кудрявцева Е., Симановская Е. Способствовать движению – познавая мир (подвижные игры для билингвов)// Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2012 (№ 6). – С. 71–78
16. Кудрявцева Е.Л. К решению проблемы современного УМК для естественных билингвов// Проблемы диалога русской литературы (культуры) с культурами других народов: Сборник научных статей, посвященный юбилею профессора М.В.Черкезовой. – М.: Экон-информ, 2012. – 246 с. – стр. 185–190 ISBN 978-5-9506-0961-9
17. Кудрявцева Е. Л. Билингвизм.// «Наука» № 6 (2012): Специальный выпуск Израильского международного научно-информационного журнала, посвященного конференции «Воспитание достойного поколения – важная задача государства». – Ашдод: Изд-во «Мысль», 2012. – С. 28–42 (ошибка в номинации авторства в разделе «Лингвистика»)
18. Кудрявцева Е. Л. Европейский проект BILUUM (Leonardo da Vinci, 2012–2014) как возможность изучения лагун в исследовании естественного многоязычия с русским как одним из родных.// Тезисы III Международной конференции Проблемы формирования сбалансированного билингвизма» (Санкт-Петербург, 4–7 ноября 2012 г.). – СПб. : Златоуст, 2012. – 110 с. – С. 57-62 ISBN 978-5-86547-695-5 57
19. Кудрявцева Е., Попова М. Социально-педагогические и психологические аспекты билингвизма. // III международные научно-методические чтения «Русский язык как неродной: новое в теории и методике» 18 мая 2012 г. – М.: Московский гуманитарный педагогический институт, 2012. – С. 63-75. – ISBN 978-5-9954-0174-2 (<http://rucforsk.ruc.dk/site/da/publications/----%281db91414-079b-4a7d-a813-28d4203a230c%29.html>)

20. Кудрявцева Е., Попова М. и др. Естественный билингвизм и социум: этнокультурные особенности естественных билингвов и их взаимодействие с окружающим монолингвальным миром.// Социально-психологическая адаптация мигрантов в мире : Международная научно-практическая конференция 24–25 февраля 2012./ Ред. В. Константинов. – Пенза: Пензенский государственный педагогический университет, 2012. – С. 36–50. – ISBN 978-5-94321-247-5 (<http://rucforsk.ruc.dk/site/da/publications/-----%2845d2f367-3295-412b-8c4f-6f161080b629%29.html>)
21. Кудрявцева Е., Корин И. Создание единой системы тестов на уровень межкультурной компетенции.// Образование и межнациональные отношения. Education and interethnic relations. IEIR2012. Ч.1/ под ред. Э.Р. Хакимова. – Ижевск: Изд-во УдГУ, 2012. – С. 66–78.
22. Кудрявцева Е., Симановская Е. Способствовать движению – познавая мир.// Муниципальное образование: инновации и эксперимент. № 6, 2012. – С. 71–77
23. Кудрявцева Е. Л. Анкетирование детей 6–7 лет на наличие и уровень сбалансированности естественного билингвизма (дошкольное учреждение и переход в начальную школу)// Проблемы онтолингвистики – 2013: Материалы международной научной конференции 26-28 июня 2013 г., Санкт-Петербург. – СПб: РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. – С. 491–497
24. Кудрявцева Е. Л. Европейский проект BILUUM (Leonardo da Vinci, 2012–2014) – дорога в поликультурное будущее образования.// Дошкольное образование в современном изменяющемся мире: Теория и практика. Сборник статей по материалам II Международной научно-практической конференции. 22–23 ноября 2012 г. – Чита: ЗабГУ, 2013. – С. 122–125
25. Кудрявцева Е. Л., Корин И. В. Создание единой системы тестов для определения уровня межкультурной компетенции// РЯЗР № 3 – 2013. – С. 14–25
26. Волкова Т. В., Кудрявцева Е. Л., Червова А. С. ДОУ России и Германии: различные формы и методы работы.// Современное дошкольное образование: Теория и практика. № 4(36)/2013. – С. 76–79

27. Koudrjajtseva E. Bilingual aufwachsen: Migrantenkinder in Kita, Schule und zuhause (Teil 1)// Resonanz: Interkulturelle Zeitschrift der Metropolregion Nürnberg. N 2/2013. – S. 17–18
28. Koudrjajtseva E. Bilingual aufwachsen: Migrantenkinder in Kita, Schule und zuhause (Teil 2)// Resonanz: Interkulturelle Zeitschrift der Metropolregion Nürnberg. N 3/2013. – S. 18–19
29. Koudrjajtseva E. Bilingual aufwachsen: Migrantenkinder in Kita, Schule und zuhause (Teil 3)// Resonanz: Interkulturelle Zeitschrift der Metropolregion Nürnberg. N 5/2013. – S. 18–19
30. Koudrjajtseva E. Bilingual aufwachsen: Migrantenkinder in Kita, Schule und zuhause (Teil 4)// Resonanz: Interkulturelle Zeitschrift der Metropolregion Nürnberg. N 7/2013. – S. 18–19
31. Koudrjajtseva E. Bilingual aufwachsen: Migrantenkinder in Kita, Schule und zuhause (Teil 5)// Resonanz: Interkulturelle Zeitschrift der Metropolregion Nürnberg. N 9/2013. – S. 18–19
32. Koudrjajtseva E. Bilingual aufwachsen: Migrantenkinder in Kita, Schule und zuhause (Teil 6)// Resonanz: Interkulturelle Zeitschrift der Metropolregion Nürnberg. N 11/2013. – S. 18–19
33. Волкова Т. В., Кудрявцева Е.Л. Особенности психологии билингвов.// Методическая копилка: Материалы IX Недели психологии образования. – Электронный ресурс. Код доступа: <http://www.tochkapsy.ru/files/Volkova.pdf>
34. Кудрявцева Е. Л., Хенчель Т. Тест на наличие и уровень сбалансированного естественного билингвизма — постановка проблемы.// Сборник материалов Второй ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста» (6–7 декабря 2012 года, Москва). – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2013. – 240 с.: цв. вкл. – ISSN 2308-6408. – С. 174–175 (эл. версия: [http://ecceconference.com/images/stories/conf2012\\_rus.pdf](http://ecceconference.com/images/stories/conf2012_rus.pdf))
35. Кудрявцева Е. Л. Русскоязычные центры дополнительного образования в Германии 20-21-го столетия (Обзор)// Русское Зарубежье и славянский мир. Сборник трудов. Сост. Петр Буняк. – Белград: Славистическое общество Сербии, 2013 – ISBN 978-86-7391-031-4. – С. 411–423 ([http://www.slavistickodrustvo.org.rs/pdf\\_dokumenti/Russkoe\\_zarubezhje\\_2013.pdf](http://www.slavistickodrustvo.org.rs/pdf_dokumenti/Russkoe_zarubezhje_2013.pdf))

36. Кудрявцева Е.Л. Bilingual aufwachsen: Pro & Contra.// Языковое образование: традиции и инновации: материалы международной научно-практической конференции. Елец, 23 апреля 2013 года. – Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2013. – С. 123–135
37. Кудрявцева Е. Л. Строим мост взаимопонимания: Онлайн-танDEM шагает по планете.// РЯЗР. №6/ 2013. – С. 101-105
38. Кудрявцева Е. Л., Волкова Т. В. Пути культурно-социальной адаптации ребенка-билингва в этносоциальном тандеме семьи и детского сада.//Детский сад: теория и практика № 10/2013. – С. 94–101
39. Кудрявцева Е. Л. Онлайн-тандемы как путь создания реальной коммуникативной среды: от концепции к учебнику.// Медиаобразование 2013: Сб. трудов Международного форума конференций «Медиаобразование 2013». Москва, 31 октября – 02 ноября 2013 г. / Под редакцией И. В. Жилавской. М.: РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2013. — с.390–398
40. Кудрявцева Е. Л., Волкова Т. В. Пути культурно-социальной адаптации ребенка-билингва в этносоциальном тандеме семьи и детского сада.//Детский сад: теория и практика № 10/2013. – С. 94–101